Wilfried Huck

Amok

School Shooting und zielgerichtete Gewalt



Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft

Wilfried Huck

Amok, School Shooting und zielgerichtete Gewalt

Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft

Wilfried Huck

Amok

School Shooting und zielgerichtete Gewalt

aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht

 Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft

Der Autor

Dr. Wilfried Huck
LWL – Universitätsklinik Kinder- und Jugendpsychiatrie Hamm
Heithofer Allee 64
59071 Hamm

MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Zimmerstr. 11
10969 Berlin
www.mwv-berlin.de

ISBN 978-3-95466-024-7 (eBook: PDF)
ISBN 978-3-95466-025-4 (eBook: ePub)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Produkt-/Projektmanagement: Silke Hutt, Berlin
Lektorat: Monika Laut-Zimmermann, Berlin
Layout, Satz, Herstellung: eScriptum GmbH & Co KG – Publishing Services, Berlin

Zuschriften und Kritik an:
MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Zimmerstr. 11, 10969 Berlin, lektorat@mwv-berlin.de

Einleitung

Amokläufe in Schulen, die wegen des häufigen Gebrauchs von Schusswaffen auch School Shootings genannt werden, fanden im letzten Jahrzehnt in den USA (Littleton 1999), Finnland (Jokela 2007 und Kauhajoki 2008) und in Deutschland (Erfurt 2002; Emsdetten 2006; St. Augustin 2009; Winnenden 2009) statt. 2011 berichteten Medien von einem Amoklauf, bei dem ein 24-Jähriger mit Handfeuerwaffen in eine Schule von Rio de Janeiro (Brasilien) eindrang, 13 Menschen tötete, 22 verletzte und sich danach selbst erschoss. Alle diese Ereignisse schockierten die Öffentlichkeit, weil jugendliche Amokläufer an ihren Schulen Dutzende Menschen töteten. Insgesamt kamen dadurch über 200 Personen ums Leben. Öffentlichkeit und Politik reagierten auf derartige Ereignisse stets mit Entsetzen, Unverständnis und mit den populistischen Forderungen, PC-Gewaltspiele zu verbieten, Waffengesetze zu verschärfen, mediale Berichterstattung einzudämmen und die Kontrollen an den Schulen zu verstärken.

Infolge dieser Ereignisse stellte man in kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken zunehmend potenzielle Täter, Nachahmungstäter und Trittbrettfahrer zur Untersuchung und Behandlung vor. Dadurch wurden diese Institutionen zu wichtigen Anlaufstellen für Eltern und Behörden, die sich mit dem Phänomen *„zielgerichtete Gewalt an Schulen“* konfrontiert sahen. Forensisch tätige Kollegen bekamen Begutachtungsaufträge durch Staatsanwaltschaften, um das Ausmaß der psychischen Erkrankung von Schul-Amokläufern zu ermitteln und eine Einschätzung ihrer psychopathologisch relevanten Erkrankung nach vollendetem Suizid zu geben.

Schon 2009 unternahm der Verfasser, Mediziner an der LWL-Klinik Hamm für Kinder- und Jugendpsychiatrie, aus Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters den Versuch, Ursachen und Dynamik für das relativ neue Phänomen *„Schul-Amok“*, speziell in der Form des *„School Shootings“*, in erster Annäherung zu verstehen. In dem nun vorliegenden Werk geht es darum, eine umfassendere Darstellung der bisherigen interdisziplinären Forschungsergebnisse zum Thema *„Schul-Amok, School Shooting und zielgerichtete Gewalt“* zu geben. Dabei werden Prozessanalysen von Taten wiedergegeben, die zwar im Vergleich zu anderen Gewalttaten selten vorkommen, aber im Einzelfall wegen ihrer Sinnlosigkeit und Nichtvorhersehbarkeit viele Menschen entsetzen und sie mit Gefühlen der Angst, der Ohnmacht und sogar mit abgrundtiefem Hass erfüllen.

Der Verfasser vertritt die Meinung, dass ein adäquates präventives Handlungskonzept nur dann entwickelt werden kann, wenn Experten und Laien besser verstehen, was an Schul-Amokläufen schon geschehen ist und noch geschehen kann, anstatt *„im Entsetzen zu verharren“* (Sémelin 2004). Letztlich geht es darum, die *„Logik dieser Aggressionen und ihre Regeln aufzudecken, nach denen sie ent-*

stehen“ (Bauer 2011). Der Verfasser ist damit auf der Spur eines neuen Tätertyps, der sich grundsätzlich vom Bild herkömmlicher jugendlicher Straftäter unterscheidet und dessen „*Beweggründe zur Tat*“ nur mit Hilfe eines interdisziplinären Forschungsansatzes erfasst werden kann.

> „*Man könnt' erzogene Kinder gebären, wenn die Eltern erzogen wären.*“
> Goethe, Zahme Xenien IV.

Inhalt

1 Ein Fallbeispiel

Fallvignette Peter

Im September 2007 äußerte ein 15½-jähriger Junge – nennen wir ihn Peter – im Rahmen eines Mediensuchtprojektes seine Befürchtung, Amoktäter zu werden.

In einer sich anschließenden zweijährigen ambulanten Behandlung konnten Genese und Dynamik seiner Emotionen, Gedanken und Handlungsweisen besser verstanden und ein Einblick in die neue und spezifische Klientelgruppe der Schul-Amokläufer und School Shooter gewonnen werden.

In Peters imaginärem *„Opferpool“* befanden sich einige Lehrer, von denen er sich gedemütigt fühlte, sowie Klassenkameraden, von denen er sich gemobbt sah, und ein für ihn *„unerreichbares“* Mädchen. In Situationen, in denen er sich verzweifelt, depressiv und ausgeschlossen fühlte, beschäftigte er sich mit Gedanken an eine Amoktat. Dabei steigerte er sich mit *„Ballerspielen“,* aber auch mit Hilfe von Alkohol und Drogen in einen Aggressionsrausch. Dieses Verhalten wurde ihm phasenweise zu einem wichtigen Ventil für seine Aggressionen.

Nach dem Schul-Amoklauf von Winnenden (2009), so berichtete er, habe er stundenlang ein *„komisches Gefühl, ein Kribbeln, in seinem Körper“* gespürt. Er habe den Täter Tim K. für seine Tat bewundert, aber auch einen *„Heulkrampf“* über die Erkenntnis bekommen, *„wie krank er selbst sei“.*

Im Verlauf der Behandlung stellte sich heraus, dass Peters „Belastungsrucksack“ (Abb. 1) nahezu alle Aspekte enthielt, die in der Ursachenforschung zum Thema „Amok, School Shooting und zielgerichtete Gewalt“ allgemein diskutiert werden. Es schätzte den subjektiv empfundenen „Druck“ der einzelnen Belastungsteile nach der SUD(Subjective Units of Distress)-Skala (SUD 0 – SUD 10) ein.

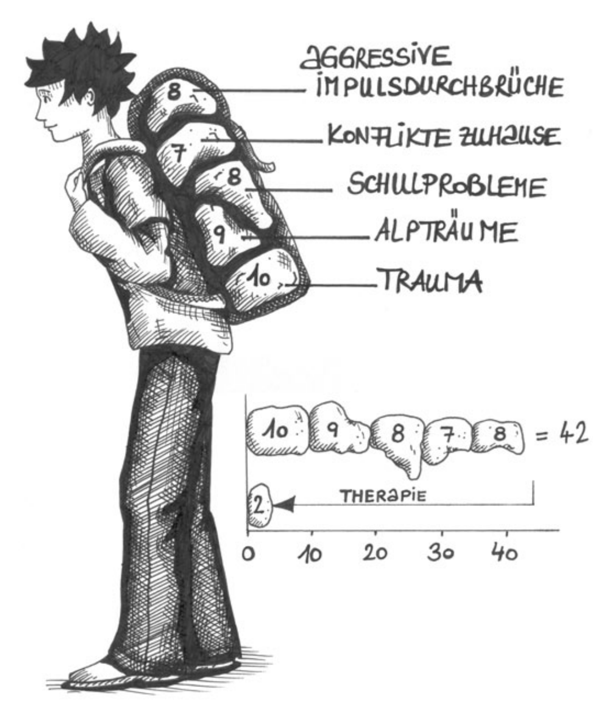


Abb. 1 „Belastungsrucksack" mit SUD-Skalierung

Inhalte von Peters „Belastungsrucksack"

- Angst vor der Schule; kein „Bock" auf Schule (SUD 7)
- Computersucht (SUD 9)
- keine Unterstützung durch Lehrer (SUD 3)
- aggressive Impulsdurchbrüche, schon bei Kleinigkeiten (SUD 9)
- Konflikte mit Schwester (SUD 1)
- Konflikte mit Eltern (SUD 5)
- keine Freundin und das Gefühl abgelehnt zu werden (SUD 6)
- Erleiden körperlicher Gewalt und Erniedrigung in der Grundschule; über 1½ Jahre lang (SUD 6)
- Ausschluss aus der aktuellen Klassengemeinschaft (SUD 7)

In therapeutischen Gesprächen, zu denen auch seine Eltern hinzugezogen wurden, konnte Peter seine stark belastete Beziehung zum Vater verbessern. Sein Selbstwertgefühl und die Kontrolle über seine aggressiven Impulse stabilisierten sich deutlich. Im Verlauf der Behandlung wurde zu seinem wichtigsten Kernsatz:

> *„Ich will lernen, mich zu akzeptieren, so wie ich bin. Ich will lernen, meine Stärken zu entdecken und weiterzuentwickeln".*

Gegen Ende der Behandlung konnte Peter seine Gewaltfantasien, die er in einer Art „*Gewaltfilm*“ auslebte, mit Hilfe eines „*imaginären Videos*“ rückwärts laufen lassen, sie in eine neue „*Kassette*“ legen und als „*Regisseur*“ einen völlig neuen, positiven und zukunftsorientierten Film erstellen.

Während Peter „*nur*“ seine Affinität zu vorausgegangenen Schul-Amokläufen empfand und entsprechend therapiert werden konnte, fanden andere potenzielle Täter offenbar keine sachkundigen Ansprechpartner, die ihnen hätten helfen können, ihre Probleme zu bewältigen. Wie wäre es sonst dazu gekommen, dass allein in Deutschland in den Jahren 2002–2009 neun Schul-Amokläufe stattfanden und dabei über 100 Personen getötet wurden. Es muss also ein wichtiges Ziel sein, spezifische Zeichen und Hinweise, die erfahrungsgemäß von potenziellen Schul-Amokläufern ausgehen, frühzeitig zu erkennen und zu beachten.

1.1 Kriminalstatistiken

Nach Hoffmann et al. (2009) zeigt die Kriminalstatistik vor 1999 weltweit nur acht Fälle zielgerichteter Gewalt an Schulen, nach 1999–2009 dagegen 29 Fälle. Deutsche Schul-Amokläufer und School Shooter sind zu 57% Einzelgänger. Mit der Polizei kamen von ihnen 42,9% in Konflikt. Etwa 50% waren noch sexuell abstinent. 57,1% äußerten im Vorfeld suizidale Gedanken. Während die Zahlen allgemeiner schwerer Gewalttaten von Jugendlichen in den vergangenen Jahren in Deutschland rückläufig sind, steigt ihre Zahl an Schulen seit etwa 10 Jahren an.

Über 100 mehr oder weniger blutige School Shootings sind weltweit bekannt (Langman 2009). 1999 erlangte die Columbine-High School in Colorado traurige Berühmtheit als „*Mutter*“ oder „*Blaupause*“ aller Schulmassaker. Dort erschossen die beiden Jugendlichen Eric Harris und Dylan Klebold zwölf Mitschüler sowie einen Lehrer und verwundeten 23 weitere Menschen, bevor sie ihrem eigenen Leben ein Ende setzten.

Das bislang größte Massaker verübte Cho S. im April 2007 auf dem Uni-Campus in Blacksburg (Virginia). Der Schulanschlag in St. Augustin bei Bonn, den die 16-jährigeTanja O. mittels Molotow-Cocktails und einer Gaspistole verüben wollte, konnte noch rechtzeitig verhindert werden. Tanja O. äußerte in einem Abschiedsbrief: „*Ich will erst meine Mitschüler weinen sehen, dann scheide ich aus dem Leben*“.

Die Schulleitung war schon einige Tage vor der geplanten Tat von Schülern auf das auffällige Verhalten der 16-Jährigen hingewiesen worden, doch eine „*Gefährderansprache*“ sollte erst drei Tage später stattfinden, weil angeblich eine Fremdgefährdung nicht vorgelegen habe, sondern nur eine Selbstgefährdung. Ein Trugschluss, der fatale Folgen hätte haben können.

Damals sagte die Schulministerin von NRW, Frau Sommer, dass man das Täterprofil erweitern müsse, da man *„Mädchen bisher ausgeklammert“* habe. Statistisch gesehen waren bisher nur 4% Mädchen an Schul-Amok und School Shootings beteiligt.

1.2 Ansätze zum Verständnis der Gewaltdynamik von Schul-Amokläufern

In erster Annäherung stellt man fest, dass nur ein Teil der Schul-Amokläufer in Familien des *„sozialen Brennpunkts“* aufwuchsen, schon frühe körperliche Gewalt erfuhren und bald selbst in der Schule durch delinquentes und dissoziales Verhalten auffielen. Die meisten Täter wuchsen in *„intakten Familien“* auf, eckten in ihrem sozialen Umfeld nur selten an und blieben in der Schule meist unauffällig. Von außen gesehen lebten sie in einer *„heilen Welt“*, die sie aber schließlich – für ihre Umgebung unverständlich – durch einen Gewaltakt zerstörten.

Die praktische Erfahrung und die theoretische Beschäftigung mit dem Phänomen *„Schul-Amok, School Shooting und zielgerichtete Gewalt“* machen deutlich, dass ein Verständnis der spezifischen Dynamik dieser Gewaltakte wegen der Vielfältigkeit der Ursachen nur mit Hilfe eines interdisziplinären Ansatzes gelingen kann. Das gilt insbesondere wenn es um Schlussfolgerungen für die Behandlung von potenziellen Schul-Amokläufern und um die Verhinderung möglicher Gewalttaten dieser Art geht. Dabei irritiert jedoch die Feststellung, dass Schul-Amokläufer nicht dem typischen Bild des jugendlichen *„kriminellen“* Gewalttäters entsprechen, wie man ihn als medizinischer Sachverständiger kennt. Offensichtlich haben wir es hier mit einem Typus jugendlicher Gewalttäter zu tun, deren Täterprofil unter ganz neuen Gesichtspunkten zu ermitteln ist Als Folge subjektiv empfundener seelischer Verletzungen empfinden sich diese Täter als *„Rächer“* und als *„Richter über Leben und Tod“*. Während ihres Amoklaufs sind für sie alle Regeln und Maßstäbe zivilisierten Zusammenlebens außer Kraft gesetzt. Sie befinden sich in einem Ausnahmezustand des Bewusstseins, in dem ihnen jede Form von Empathie fehlt. Ihr Verhältnis zu den übrigen Menschen schrumpft zu einer *„Täter-Opfer-Beziehung“*. Dabei geraten sie in einen *„Aktionsrausch“*, in dem sie auch Personen umbringen, die nicht zum ursprünglichen *„Opferbestand“* gehören. Sie fühlen sich *„grandios“* und *„allmächtig“*, bevor sie sich am Ende meist selbst töten, um sich ein unübersehbares *„Denkmal“* zu setzen.

Die Ursache von Schul-Amokläufen ist – so die Ergebnisse der aktuellen wissenschaftlichen Forschung – niemals monokausal. Ein Schul-Amoklauf ist nicht das Resultat einer plötzlichen Überforderung, die in einen eruptiven Ausbruch blinder Gewalt mündet. Bei den bekannt gewordenen Schul-Amokläufen handelte sich vielmehr um eine über einen längeren Zeitraum geplan-

te Tat, der stets eine längere Entwicklungsphase vorausging, in der die potenziellen Täter empfanden, durch Mitschülerinnen und Mitschülern, durch Lehrpersonen und andere als Autoritäten erlebten Personen gedemütigt, gemobbt oder seelisch und körperlich verletzt worden zu sein. Bei der Beurteilung dieses Tätertyps kommt es also zur Betrachtung eines komplizierten und die Entwicklung eines heranwachsenden störenden sozialen Beziehungsgeflechts.

Nicht der Schul-Amoktäter allein, auch sein soziales Umfeld soll in den Blickpunkt gelangen.

1.3 Schnelle Schuldzuweisungen

Nach einem Schul-Amoklauf werden von der Öffentlichkeit die vermeintlichen Auslöser meist schnell *„gefunden“*. Mangelnde Erziehungsfähigkeiten der Eltern, Auswirkungen ungünstiger sozialer Verhältnisse, Umgang mit Gewaltspielen am PC oder eine grundsätzliche psychische Andersartigkeit der jugendlichen Täter werden in Rechnung gestellt. Bei genauerem Hinsehen macht man aber die Erfahrung, dass die *„Wahrheit unter der Oberfläche“* wesentlich differenzierter ist. Ins Zentrum der Betrachtungen gerät mehr und mehr das Bild eines schon über längere Zeit leidenden Jugendlichen, der eigentlich Hilfe gebraucht hätte, aber nicht in der Lage war, sie einzufordern oder effektiv zu nutzen, obwohl Hilfsangebote zur Verfügung standen. So können auch potenzielle jugendliche Täter, die einer Behandlung zugeführt werden, meist kein Vertrauen zu ihrem Therapeuten aufbauen und diese keinen Zugang zu ihm finden.

2 Bisherige Forschungsergebnisse und Erklärungsversuche

Die Forschung zu Schul-Amokläufen ist noch relativ jung. Erkenntnisse entstanden aus einer Ex-Post-Betrachtung und durch retrospektive Analysen. Die Ursachenforschung gestaltet sich deshalb schwierig, weil die Häufigkeit von Schul-Amokläufen relativ niedrig ist und die Täter nur in wenigen Fällen nach ihrer Tat befragt werden konnten, denn über 90% der Täter töteten sich nach begangener Tat selbst, was das Wissen über die vorangegangene Dynamik des Schul-Amoklaufs einschränkt. Außerdem wiesen die ersten Täter nur wenige Gemeinsamkeiten auf, sodass weder ein eindeutiges Profil noch ein zwingender Zusammenhang zwischen den sozialen Beziehungen der Täter und ihrer Bereitschaft zur Gewaltanwendung entwickelt werden konnte.

Andererseits zeigt sich in der Öffentlichkeit und bei allen, die mit diesen unfassbaren Taten konfrontiert werden, sehr schnell ein hohes Erklärungsbedürfnis. Man meint, es müsse doch Gründe für eine solche Tat geben, auf deren Grundlage schnelle Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden könnten. Man geht davon aus, dass Taten wie Schul-Amok und School Shooting – ebenso wie suizidales Verhalten oder Affekthandlungen – ein spezifisches Muster zeigen sollten, ähnlich den „*Komplexreaktionen*“ (Adler 2010) der klassischen Psychoanalyse.

2.1 Frühe Feststellungen zum Phänomen Schul-Amok und School Shooting

Experten des National Research Council in den USA sowie deutsche Experten wie Hoffmann et al. (2009) und Robertz (2004) versuchten, die Beweggründe der jugendlichen Schul-Amokläufer zu verstehen. Hoffmann et al. (2009) und Robertz (2004, 2007) fanden wichtige Warnsignale für ein School Shooting und erarbeiteten entsprechende Gegenmaßnahmen sowie Richtlinien für den Ernstfall. Sie vermitteln diese in Fortbildungen an Multiplikatoren wie Lehrer, Schulpsychologische Dienste, Ärzte und Therapeuten, Polizisten, Mitarbeitern von Unfallkassen.

Der National Research Council in den USA veröffentlichte schon Mitte 2002 einen Report über Schulmassaker, in dem Psychologen, Kriminologen und Verhaltensforscher Tatabläufe und Täterpersönlichkeiten analysieren und Wege zur Prävention aufzuzeigen versuchen.

Folgende Gemeinsamkeiten konnten festgestellt werden:

- Alle Täter waren Jungen.
- Fast alle hatten ungehinderten Zugang zu Waffen.
- Die meisten stammten aus weißen Mittelschichtfamilien.
- Die Täter stammten aus *„funktionierenden“* Familien und nicht aus zerrütteten Familienverhältnissen.
- Allen Tätern gemeinsam war eine ausgeprägte Bereitschaft zum Selbstmord, die sie zu 78% vorher artikulierten.
- Die Täter wiesen in überdurchschnittlichem Maß Anzeichen psychiatrischer Erkrankungen auf, meist Depressionen oder Schizophrenie.
- 98% der Täter hatten im unmittelbaren Vorfeld der Tat einen signifikanten Verlust oder eine Niederlage erlitten.
- 71% hatten das Gefühl, ausgegrenzt oder gemobbt worden zu sein. Diagnostiziert wurden diese Veränderungen jedoch grundsätzlich erst nach der Tat.
- In 81% der Schul-Amoktaten hatte der Täter zuvor mindestens eine Person in sein Vorhaben eingeweiht.
- Gewaltverherrlichende Video- und Computerspiele sowie Gewalt-glorifizierende Musik spielten im Leben der meisten Attentäter zwar eine gewisse, aber nicht eine dominante Rolle.
- 59% der Täter hatten einen intensiven Konsum von Gewaltmedien.
- Ein Drittel der Täter stirbt.
- Überlebende geben Amnesien an oder sind in prozesstaktische Überlegungen verstrickt.
- Schul-Amoktäter reißen nicht nur andere in den Tod, sondern nehmen oft ihr eigenes Ableben in Kauf (Wuketits 2010).

Die ersten US-amerikanischen Studien machen deutlich, dass es sich bei den Tätern um introvertierte Jugendliche handelte, die relativ geringe, schwache soziale Bindungen hatten und für ihr weiteres Leben kaum eine Zukunftsperspektive sahen. Oft hatten sie in den Monaten oder Jahren vor ihrer Tat schwere persönliche Kränkungen erlitten, wurden etwa von der Schule verwiesen, fühlten sich von Lehrern unter Druck gesetzt oder von den Mitschülern abgelehnt und schikaniert. Vor ihrem Amoklauf hatten sie meist intensive Erfahrungen mit Schusswaffen gesammelt und ihre Tat über einen längeren Zeitraum hinweg genauestens vorbereitet.

Auch Bondü und Scheithauer (2009) stellen fest, dass die meisten Schul-Amoktäter und School Shooter Probleme mit Verlusterlebnissen wie Schulabbrüchen oder Schulausschlüssen hatten oder erhebliche Schwierigkeiten besaßen, mit persönlichem Versagen fertigzuwerden. Viele entwickelten schon im Vorfeld ihrer Tat Suizidideen oder unternahmen einen Suizidversuch. Meistens gab es Warnsignale, die den Taten vorausgingen.

! **Es ist wichtig, eine *„Kultur des Hinschauens“* zu entwickeln.**

3 Definition von Schul-Amok und School Shooting

Die Begriffe „*Schul-Amok*“ und „*School Shooting*“ lassen sich der Bezeichnung „*Massaker*“ unterordnen. In Medien ist häufig auch von „*Schulmassakern*“ die Rede. Unter einem Massaker versteht man einen „*Massenmord*“, der unter besonders grausamen, man sagt auch „*unmenschlichen*“ Umständen durchgeführt wird. Man spricht dann auch von einem „Blutbad“. Die Menschheitsgeschichte bietet eine unübersehbare Fülle solcher entsetzlicher Ereignisse.

Im engeren Sinne fasst man Schul-Amokläufe und School Shootings unter der Bezeichnung „*schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen*“ zusammen. Die Begriffe Schul-Amoklauf und School Shooting werden aber nicht allen Aspekten gerecht. Zum einen steht „*Amok*“ ursprünglich für einen plötzlichen, ungeplanten Gewaltausbruch im Gegensatz zu den hier beschriebenen, oft über einen langen Zeitraum geplanten Taten. Zum anderen werden dabei nicht zwingend Schusswaffen eingesetzt.

Im DSM-IV wird Amok unter dem Aspekt „*Störungen der Impulskontrolle*“ im Sinne einer „*intermittierenden explosiblen Störung*“ erwähnt. Dort tritt Amok aber eher als einzelne Episode und nicht als Muster aggressiven Verhaltens auf und geht oft mit ausgeprägten dissoziativen Merkmalen einher.

Im DSM-IV-TR wird Amok im „Glossar kulturabhängiger Syndrome“ beschrieben als eine

„dissoziative Episode, die durch eine Periode des Grübelns charakterisiert ist, auf die ein Ausbruch gewalttätigen, aggressiven oder Menschen gefährden-

den Verhaltens folgt, das sich auf Personen und Objekte richtet. Eine solche Episode geht oft mit Verfolgungsideen, Automatismen, Amnesie und Erschöpfung sowie einer anschließenden Rückkehr zum prämorbiden Status einher. In einigen Fällen tritt Amok während einer kurzen psychotischen Episode auf oder kann den Beginn oder die Verschlechterung eines chronisch verlaufenden psychotischen Prozesses kennzeichnen."

(Sass et al., 2003).

Im Gegensatz zum DSM-IV empfiehlt das *ICD-10* die Einordnung von Amok in das bestehende System unter Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen (F 68.8).

Amok wird im Anhang II zum ICD-10 „**Forschung und Praxis**" für Indonesien und Malaysia aufgeführt und wie folgt beschrieben:

„Eine willkürliche, anscheinend nicht provozierte Episode mörderischen oder erheblich destruktiven Verhaltens, gefolgt von Amnesie oder Erschöpfung. Viele Episoden gipfeln im Suizid."

Wahl und Hees (2009) stellen fest, dass Schulmassaker mit den oben beschriebenen Amokläufen darin übereinstimmen, dass auch sie häufig von einzelnen männlichen Jugendlichen verübt werden. Die Ursache für ihre Gewalttaten sehen sie in vorausgegangenen verletzenden Erfahrungen von Schikanen, Status- oder Beziehungsverlusten, Abwertung oder Ausgrenzung in der Schule, wofür sie Rache nehmen wollen. Nach Spitczok von Brisinski (2009) handelt es sich um zuvor angepasste, zurückhaltende, eher freundliche, relativ unauffällige Außenseiter, die sich ausgegrenzt und herabgesetzt fühlten.

In vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen setzt sich in der Zwischenzeit für schulbezogene Gewalttaten der Begriff „School Shooting" durch, wenngleich nicht alle Taten mit Schusswaffen auf Amoktaten zurückzuführen sind. Mit diesem Begriff werden Tötungen und Tötungsversuche von Jugendlichen bezeichnet, die in direkten Bezug zu einer schulischen Einrichtung begangen werden. Dieser Bezug kann sich in der Wahl der Opfer, insbesondere auch nach ihrer Funktion als Lehrer oder Schüler in der entsprechenden Bildungseinrichtung äußern.

Folgende Merkmale für School Shooting stellten Hoffmann, Roshdi und Robertz (2009) auf:

- School Shootings sind Tötungen und Tötungsversuche von Jugendlichen, die in einem direkten Bezug zu einer schulischen Einrichtung begangen werden.
- Die Täter sind in der Regel Schüler oder suspendierte oder ehemalige Schüler der betroffenen Schule.

- School Shooter besuchen überwiegend mittlere oder höhere Schulen, haben Leistungsprobleme oder sind ihren Geschwistern in ihren Leistungen unterlegen.
- Sie haben Probleme, Anerkennung zu erlangen und sind meist Einzelgänger.
- Sie zeigen häufig eine depressive und narzisstische Problematik.
- Die Opfer sind Schüler, Lehrer und andere an der Schule beschäftigte Personen, wie der Hausmeister.
- In anderen Fällen sind nicht bestimmte Personen das Ziel, manchmal scheint es darum zu gehen, so viele Personen wie möglich zu töten.
- Die Taten werden lange im Vorfeld geplant. Sie folgen häufig bestimmten Vorbildern.
- Potenzielle jugendliche Täter entwickeln über lange Zeit intensive Gewaltfantasien und wollen sie schließlich in die Realität umsetzen.
- Zur Ausdifferenzierung ihrer Gewaltfantasien setzen sich diese Jugendlichen intensiv mit gewalthaltigen Medieninhalten auseinander.
- Kurz vor ihrer Tatumsetzung erlitten die Jugendlichen Schädigungen in ihren sozialen Beziehungen (Mobbing), die sie als sehr schwerwiegend wahrnahmen.
- In der Regel endet das Geschehen mit einem Suizid der Täter oder mit der Tötung durch Sicherheitskräfte.

!

Nicht selten werden Schul-Amoktaten vorher angekündigt. Man spricht von einem *Leaking*-Phänomen.

Adler (2010) kritisiert diese weitgehend kriminologisch geprägte Definition von School Shooting, da bei den neun deutschen Fällen zwischen 1999 und 2009 in acht Fällen ein Suizid oder eine Tötung durch Polizisten zu beklagen gewesen ist. Diese Sachverhalte gehören seiner Meinung nach jedoch nicht zur Definition „*krimineller Handlungen*“ und machen deutlich, dass es sich eher um Taten aus dem „*Homizid-Suizid-Spektrum*“ handelt.

4 Winnenden: Erleben einer zeitlichen Zäsur

Schon seit dem Erfurter Ereignis am 26.4.2002 ist Schul-Amok für jedermann in Deutschland als Realität präsent. Schulen, Polizei und Politik beschäftigen sich seitdem verstärkt mit dem neuen Phänomen Schul-Amok und School Shooting. In den Schulen scheint seitdem das Grundvertrauen erschüttert zu sein, vor allem weil nach jedem Ereignis Nachahmer und Trittbrettfahrer Schulen und Polizei in Atem halten. Unter Handlungszwang geratene Politiker neigen dann zu populistischen Maßnahmen und kurzfristigem Agieren und die Politik versucht jedes Mal die Situation mit der Verschärfung des bisherigen Waffengesetzes, mit der Einführung einer neuen Sicherheitstechnik und mit Hilfe von neuen Notfallplänen in den Schulen zu beruhigen. Viele Menschen fragen sich beunruhigt, ob der nächste Amoklauf an einer Schule nur noch eine Frage der Zeit ist.

Immer wieder tauchten nach dem ersten Amoklauf in Erfurt reflexartig gestellte Fragen auf:

- Was hat man im Vorfeld dieser Taten übersehen oder versäumt?
- Hauschild (2008) fragt: „*Was ist schief gegangen?*"
- Wie lässt sich ein solches Tatvorhaben schon im Vorfeld erkennen?
- Was kann man präventiv dagegen tun?

Der Schul-Amoklauf, der im März 2009 vom 17-jährigen Tim K. in der Albertville-Realschule von Winnenden bei Stuttgart verübt wurde und bei dem er 15 Personen tötete, rief in der Öffentlichkeit besonders großes Aufsehen und starkes Mitgefühl mit den Opfern und ihren Angehörigen hervor. Ähnlich wie

nach dem Massaker an der Columbine-High-School in Littleton/USA gibt es für die deutsche Bevölkerung in der Wahrnehmung dieser Tat so etwas wie eine zeitliche Zäsur, also eine Zeit vor und nach dem Ereignis von Winnenden.

4.1 Was ergaben die Untersuchungen?

Der Abschlussbericht der Staatsanwaltschaft Stuttgart führt mehrere Details auf, angefangen von der Menge der gefundenen Patronenhülsen bis zur Anzahl der Vernehmungen und der beteiligten Polizisten, doch ein erkennbares Tatmotiv konnte nicht abgeleitet werden. Es wird aber das Bild eines jungen Mannes (Tim K.) gezeichnet, der kaum Freunde hatte, der von Mitschülern als zurückhaltend, still, nicht sehr zugänglich, aber durchaus freundlich beschrieben wird. Er soll ein überdurchschnittlicher Tischtennisspieler, aber ein eher unterdurchschnittlicher Schüler gewesen sein. Er war Ziel von Hänseleien, die aber in ihrer Intensität und Wortwahl als *„jugendtypisch"* bezeichnet werden. Man sieht Hinweise für eine Angststörung, denn Tim K. suchte fünfmal ein kinder- und jugendpsychiatrisches Krankenhaus auf.

Er soll in den ambulanten Gesprächen seinen *„Hass auf Mitmenschen"* geäußert haben. Seine Freizeit verbrachte er am liebsten am Computer. Die Analyse seines Computers ergab Hinweise, dass er im Internet zu den Amokläufen an der Columbine-High-School und in Erfurt recherchiert hatte. Zwei Tage vor der Tat habe er noch ein Ego-Shooter-Spiel an seinem PC gespielt. Eine Ankündigung der Tat wurde jedoch nicht gefunden.

Aus der Akte der Staatsanwaltschaft geht hervor, dass es Tim selbst klar gewesen sein muss, dass „mit ihm etwas nicht stimmte". Bereits im November 2006 hatte er in eine Suchmaschine die Wörter *„psychisch krank"* eingetippt. Im Frühjahr 2008 vertraute er sich seiner Mutter an, weshalb er dann in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie ambulant behandelt wurde. Seine Therapeuten scheinen aber offensichtlich die Gefahr unterschätzt zu haben. Die Eltern haben die Andersartigkeit ihres Sohnes verdrängt und die Lehrer nichts von seinen Problemen bemerkt. Weiter geht aus der Akte der Staatsanwaltschaft hervor:

- Tim ist ein stiller und scheuer Schüler gewesen. Warnsignale sind ignoriert worden.
- Man hat aus Hilflosigkeit über den *„verstummten"* Jungen hinweggeschaut.

Was ging in Tim K., dem Täter von Winnenden, wirklich vor?

Im Abschlussbericht des *Expertengremiums „Amok Baden-Württemberg (2009)"* wird festgestellt, dass Erzieher, Ausbilder, Schulpsychologen, Lehrer und Sozialarbeiter eine differenziertere Wahrnehmung von zunächst noch nicht gewalttätig wirkenden, eher durch sozialen Rückzug auffallenden Jugendlichen

haben sollten. Aus Sicht der psychiatrischen Experten manifestieren sich Früherkrankungen der psychiatrischen Krankheitsbilder Depression, Schizophrenie und schizoaffektive Psychosen erstmalig in der Adoleszenzphase. Ängste im sozialen Umgang können sich dann zu einer *„sozialen Phobie“* ausweiten.

4.2 Unterschiedliche Erklärungsversuche

Über die Frage nach den Ursachen des Schul-Amoklaufs von Winnenden und beim Versuch, Persönlichkeit und Motive von Tim K. zu rekonstruieren, kam es zu einem Streit der Gutachter mit völlig unterschiedlichen Ergebnissen. Während der Gutachter der Staatsanwaltschaft du Bois dem Täter *„masochistische Obsessionen“* bescheinigt und diese auch für den Auslöser des Amoklaufs hält, meint der von den Eltern der Opfer bestellte Psychiater Winckler aus Tübingen, dass es *„keinerlei Beweis dafür“* gebe (Eißeler 2009).

Während du Bois glaubt, Tim K. habe gezielt auf Frauen und Mädchen geschossen, ist Winckler vom Gegenteil überzeugt. Er betonte die Außenseiterrolle von Tim, und die überhöhten Leistungsansprüche, denen der 17-Jährige ausgesetzt gewesen sei. Tim K. sei ein *„unreifer, zwischen Selbstzweifeln und Allmachtsfantasien schwankender Jugendlicher“* gewesen, der keine Freunde gehabt und sich vor allem über den Leistungssport definiert habe, darin stimmen die Gutachter überein. Der einzige Hinweis auf eine *„masochistische Persönlichkeit“* aber seien Bondage-Bilder gewesen, die man auf Tims Computer gefunden habe. Sie hätten *„verschnürte Männer“* gezeigt, die von Frauen gequält wurden. *„Über die sexuellen Fantasien von Tim K. sei ansonsten „faktisch nichts bekannt“, weder eigene Tagebuchaufzeichnungen noch Zeugenaussagen.“* (Eißeler 2009)

Als eine mögliche Ursache für den *„Masochismus“* käme die *„mächtige, frustrierende, aber unverzichtbare Mutter“* infrage, was jedoch bisher nicht verifiziert werden konnte. Tims Mutter sei, als ihr Sohn etwa elf Jahre alt war, wegen einer Krebserkrankung längere Zeit stationär behandelt worden und für diese Zeit für Tim emotional nicht verfügbar gewesen. Andererseits schloss Winckler nicht aus, dass Tim unter dem Einfluss einer beginnenden Psychose gehandelt haben könne.

Das eigentliche Motiv von Tim K. konnte bis heute nicht geklärt werden. Bis auf einen kurzen widersprüchlichen Kommentar hinterließ er keine Botschaft, die das Motiv für seinen Amoklauf erhellen könnte. Die Anwendung der Methode einer *„psychologischen Autopsie“* (Bannenberg 2010a) ist unter Experten umstritten.

Folgende zentrale Fragen blieben bisher unbeantwortet:

- Hat Tim K. gezielt weibliche Opfer ausgesucht oder waren sie eher Zufallsopfer?
- Stand er unter einem zu hohen Erwartungsdruck seines Vaters?

- Hat möglicherweise das innere Dilemma, stets der Beste sein zu wollen und zugleich die Angst zu versagen, für eine explosive Mischung gesorgt?
- Was hatte sich Tim K. von seiner Selbstvernichtung versprochen?

Waldrich (2007) vermutet, Tims Vater sei es wichtig gewesen, dass sein Sohn zu den „*Siegern*“ zählte. Wenige Tage vor dem Massaker hatte Tim offenbar beim Tischtennis haushoch verloren. Vielleicht war dies der letzte „*Funke*“, der in ihm die Katastrophe auslöste. Unter dem Druck von Beschämung und der daraus resultierenden Aggression habe er während der Tat den Unterschied zwischen der Alltagswirklichkeit und seinen Gewaltfantasien nicht mehr erkennen können. Von der Polizei in die Enge getrieben, sei er aufgrund seiner „*kurzzeitigen Schizophrenie*“ am Ende wohl zusammengebrochen. Das sei der Anlass für ihn gewesen, sich zu erschießen.

Heitmeyer (2009) sieht in den Handlungen von Tim K. eine Verquickung persönlicher und sozialer Faktoren. Tim K. habe sich in einem für ihn unlösbaren Konflikt befunden. Er sollte stark und erfolgreich sein, habe aber dafür nicht das notwendige seelische Rüstzeug besessen. Wie viele andere Jugendliche habe er seine Überlegenheitsfantasien gepflegt, ohne die Möglichkeit zu haben, sie in einer Weise umzusetzen, für die er hätte Anerkennung bekommen können. Für Heitmeyer (2009) sind Schul-Amokläufer keine kranken Außenseiter. Er nimmt an, dass sie ihre Erfolgs- und Überlegenheitsideologie mit vielen anderen Jugendlichen teilen.

Obleser (2010) versuchte, die seelische Verfassung von Tim K. anhand der ihm bekannten Fakten zu rekonstruieren. Für ihn sind seine Handlungsweisen auch ohne psychiatrische Diagnose nachvollziehbar. Tim K. habe in erster Linie unter hartem Erfolgsdruck und gleichzeitig unter einem dramatischen Mangel an Liebe und Zuwendung gelitten. In der Schule sei er nicht gut vorangekommen. „*Star*“ der Familie sei seine jüngere Schwester gewesen, die erfolgreicher und beliebter gewesen sei als der ältere Tim. Der Vater, ein Unternehmer, habe von seinem Sohn vor allem Durchsetzungskraft und Leistung erwartet, das auch im Tischtennis- und im Schützenverein. Wenn Tim Erfolge vorweisen konnte, sei er gelobt und mit Geld belohnt worden. War er jedoch gescheitert, sei er vom Vater mit Nichtachtung gestraft worden. Außerdem sei er bei Mädchen nicht gut angekommen.

Der daraus resultierende Hass sei das Ergebnis einer „*nach Liebe und Anerkennung hungernden Seele*“. In der Nacht vor dem Amoklauf hatte sich Tim K. etwa 120 Bondage-Bilder, auf denen gefesselte Männer von Frauen gequält werden, aus dem Internet auf seinen Rechner geladen. Während der Gutachter du Bois (2010) diesen Umstand als klaren Hinweis auf eine sexuelle Perversion interpretiert, sieht Obleser (2010) in den Bildern eher einen „*symbolischen Ausdruck für die Qual der gefesselten Seele*“. Tim K. habe sich „*nach Nähe und Liebe gesehnt, sie jedoch nicht erhalten*“.

Auch um die Bedeutung und Wirkung der Gewaltmedien gibt es unterschiedliche Meinungen. So hält Lempp (2009) die prägende Kraft von Bildmedien auf die Köpfe von Jugendlichen für nahezu *„verheerend"*. Insbesondere in der Fantasie potenzieller Amokläufer sollen sich unter dem Eindruck von Gewaltbildern *„Nebenrealitäten"* aufbauen. Diese Parallelwelten könnten eine Dimension erreichen, die das echte Leben zu verschütten drohe. Löst eine Kränkung oder Blamage, etwa in der Schule, dann intensive Gefühle wie Wut oder Scham aus, könne der letzte Bezug zur Wirklichkeit zusammenbrechen und der Täter *„psychotisch"* reagieren.

Lempp (2009) spricht von einer *„Zehn-Minuten-Schizophrenie"* – das sei ungefähr die Zeitspanne, die das Massaker dauert. Täter wie Tim K. sind nach Lempp (2009) nicht geisteskrank, aber vorübergehend würden sie es, sobald der Entschluss zum Amoklauf gefasst sei. Lempp verweist auch darauf, dass Störung im Wechselspiel mit dem kulturellen und sozialen Milieu, in dem die Täter aufwachsen, entstehen, worauf sie schließlich so brutal reagieren. Lempps Auffassung verschiebt den Schwerpunkt der Problematik dorthin, wo es für Menschen, die zu einer einseitigen Betrachtung neigen, unbequem wird.

!

Die Frage lautet nicht mehr: „Wie krank ist der Täter?", sondern:

„Wer ist hier überhaupt krank, der Täter, seine Umwelt oder beide?"

Die widersprüchlichen Auffassungen und Erklärungsversuche zwischen den Experten sind insofern mehr als ein Gutachterstreit, denn die Frage nach den Ursachen für die entsetzliche Tat ist auch eine Frage nach der öffentlichen Schuld: *„Hätte der Amoklauf verhindert werden können? Wenn ja, wie?"*

Wie häufig nach dramatischen Anlässen wird als erstes nach Verschärfung von Gesetzen gerufen. Im Falle von Winnenden nach der Verschärfung des Waffengesetzes, weil der Vater Mitglied in einem Schützenverein war, Tim einige Male wohl selbst mitkommen konnte und der Vater die von Tim benutzte Pistole nicht ordnungsgemäß verschlossen hatte. Schützenvereine mit ihren 1,5 Millionen Mitgliedern, organisiert in 15.000 Vereinen, gelten in Deutschland jedoch als gewachsener Teil der Heimatkultur. Die Sportschützen befürchteten nach dem Ereignis von Winnenden eine Kriminalisierung ihrer Sportart. Schulen sollten nun *„ballerfreie Zonen"* werden. Schießstände in Schulen sollten an Schützenvereine nicht mehr vermietet werden. In NRW gab es damals 160 Schießkeller an den Schulen. Grafe (2010) forderte in der Süddt. Zeitung verstärkte Kontrollen der sicheren Aufbewahrung von Waffen und Munition in Räumlichkeiten der Waffenbesitzer. Aufgrund der staatlichen Schutzpflicht müsse der Staat dort, wo er Risikobereiche nicht ausreichend absichern könne, Verbote aussprechen, insbesondere dann, wenn die drohende Gefährdungslage unbeherrschbar sei. Er kann sich auf ein For-

schungsergebnis der Kriminologin Bannenberg (2010a) stützen, wonach die Verfügbarkeit von Schusswaffen der höchste Risikofaktor für eine Tatausführung sei.

Im Juni 2009 wurde vom Bundestag schließlich eine Gesetzesnovellierung zum Waffengesetz beschlossen, die in der Praxis nach Meinung von Experten wohl wenig verändern wird. Die Lobbyarbeit von zwei Millionen Schützen scheint offensichtlich gewirkt zu haben.

Der Vorsitzende eines Sonderausschusses des Landtags von Baden-Württemberg, der CDU-Abgeordnete Palm (2009), beschrieb auf einer Tagung in der Evangelischen Akademie in Bad Boll am 30.9.2009 *fünf wichtige Handlungsfelder*:

1. Früherkennung
2. Stärkung des Erziehungsauftrags der Eltern
3. Medienkompetenz
4. Sicherheit an Schulen
5. Waffenrecht.

Konkrete Maßnahmen für die Erhöhung der Sicherheit von Lehrern und Schülern wurden nach dem Ereignis von Winnenden in einigen Schulen durchgeführt, wie einheitliche Nummerierungen der Schulräume. Die bisherigen Amokereignisse hatten gezeigt, dass bei den Notrufen die Retter zwar gewusst hätten, die Klasse X habe sich verbarrikadiert, aber wo genau sie sich im Schulgebäude befand, sei ein Rätsel geblieben.

In jedem Klassenzimmer sollen nun kleine Tafeln mit den nötigen Verhaltensregeln für den Notfall platziert werden. Spezielle Alarmsignale, die über die teils schon vorhandenen oder ansonsten noch einzubauenden Lautsprecher- und Klingelanlagen verbreitet werden, sollen eingerichtet werden. Die Übersicht der Flucht- und Rettungswege soll aktualisiert werden. Sämtliches Material soll digitalisiert und kreisweit zentral gespeichert werden. Wenn Feuerwehr oder Polizei einen Einsatz in der Schule haben, sollen sie zukünftig nicht mehr in einem Stapel Karten wühlen müssen, sondern sich digital den nötigen Überblick verschaffen können.

Weil ein vernetztes Vorgehen am meisten Erfolg verspricht, ist die Kooperation zwischen Schulbehörden, Schulpsychologen, Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie, Polizei, Gerichten und Presse auf lokaler Ebene zu verstärken. Es ist ein Kommunikationssystem zu erarbeiten, das den Schulen ermöglicht, die anderen Stellen über kritische Vorfälle, akute Bedrohungen oder über einen Verdacht schnell zu berichten.

In jeder Schule ist ein *Krisenteam* zu implementieren, das die folgenden Aufgaben übernimmt:

Wie ist die Interdisziplinäre Kooperation einzurichten?

- Warnsignale, Drohungen und daraus resultierende Gefahren sind zutreffend einzuschätzen.
- Vorgeschichte, Verhalten und Kontakte eines potenziellen Täters sind zu analysieren.
- Wechselwirkungen zwischen Täter, Vorgeschichte, Situation und Zielpersonen sind festzustellen.
- Zwischen wagen Drohungen und echten Gefahren ist zu unterscheiden.
- Es ist festzustellen, ob es sich um Nachahmer oder Trittbrettfahrer handelt.
- Mit der Presse sind Vereinbarungen zu treffen, ausgewogen zu berichten.
- Bei Gerichten ist auf eine möglichst schnelle Verurteilung der Täter zu drängen, um die Zahl der Trittbrettfahrer einzudämmen.
- Eine Überbewertung von Warnsignalen und eine Stigmatisierungen verdächtiger Schüler ist zu vermeiden.
- Die Entwicklung von Hysterien und einer „destruktiven Gerüchteküche“ muss verhindert werden.

In der Zwischenzeit wurden ausführliche Maßnahmen- und Fragekataloge entwickelt, z.B. im Bundesland Hessen, in denen Schritt für Schritt die Vorgehensweise von Lehrern, Eltern und Mitschülern nach einer Ankündigung einer bedrohlichen Äußerung oder bei Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers dargelegt wird (Bannenberg, 2010a).

! **Für ein Bedrohungsmanagement müssen Leitsätze entwickelt werden.**

Eine besonders klare Beschreibung des Täterprofils und des Tatvorgangs konnten von Matti Saari, dem Schul-Amokläufer von Kauhajoi (Finnland) erstellt werden.

„Matti Saari stammt aus einem kleinen finnischen Ort mit rund 6.000 Einwohnern sowie hohen Arbeitslosen- und Selbstmordquoten. Viele ältere Einwohner sind extrem religiös und hängen Erweckungsbewegungen an; Fernsehen oder Theater sind für sie Teufelszeug.

Matti Saari wuchs in schwierigen Verhältnissen auf. Seine Eltern trennten sich, als er noch keine sieben Jahre alt war. Saari war ein stiller Junge, der in der Mittelschule gemobbt wurde. ‚Niemand wollte sein Freund sein, alle haben ihn ignoriert und empfanden ihn als unangenehmen Typen‘, sagt eine Mitschülerin von damals, ‚auch vom Wehrdienst wurde er vorzeitig suspendiert‘.

Der Junge habe sich immer mehr abgekapselt, sagt Schuldirektor Varmola. Ähnlich seinem Vorbild Pekka-Eric Auvinen trug er mit etwa 16 Jahren vor allem weite, dunkle Kleidung. Immer tiefer verschwand er in der Welt des Internets mit Schießspielen und Foren, auf denen sich Menschen gegenseitig in

ihrem Hass bestätigten. Seine Mitschüler zogen ihn auf. Beide, Auvinen und Saari, sollen über einen längeren Zeitraum Antidepressiva bekommen haben.

Wie isoliert sich Matti Saari bis zum Schluss fühlte, zeigt eine Kontaktanzeige, die er noch im August bei einem Internetservice aufgab. Er sei 1,72 Meter groß, wolle keine Kinder haben, interessiere sich für Computer, Schlagzeug, Sex, Bier und Schießübungen mit seiner Walther, und er suche eine 16- bis 25-jährige Partnerin. Etwa zur selben Zeit erhielt er seinen Waffenschein. Damit fuhr er nach Jokela und kaufte seine Pistole im selben Geschäft, in dem auch Pekka-Eric Auvinen Kunde gewesen war.

Schon einige Zeit vor der Tat hatte die Polizei von Saaris militanten YouTube-Auftritten erfahren. Es gab sogar die Anweisung, dessen Waffe am Freitag vor der Tat zu konfiszieren. Doch selbst als der Verdächtige am Montag im Kommissariat erschien, passierte nichts. Seither war Matti Saari klar, dass ihm die Polizei auf der Spur war. Sein lang geplanter Privatkrieg gegen die Menschheit konnte nicht mehr warten.

Am 24.09.2008, auf dem Weg zur Schule, wo sein Kurs eine Arbeit schreibt, zieht Saari plötzlich eine schwarze Maske über den Kopf. Es ist 10:40 Uhr. Er holt eine Pistole aus seiner Umhängetasche, eine Walther P22, reißt die Tür zum Klassenzimmer auf und feuert auf seine Mitschüler. Panik bricht aus. Drei von ihnen können durch ein Fenster fliehen. Die meisten werfen sich auf den Boden. Der Vermummte mit der schwarzen Lederjacke richtet seine Waffe auf die Wehrlosen, er exekutiert einen nach dem anderen. Zehn Menschen sterben bei dem Massaker, unter ihnen acht Schülerinnen, ein Kommilitone sowie der Dozent Kimmo Martiskainen, 51, der sich Matti mit allen Kräften entgegengeworfen hatte.“ (Stern Ausgabe 41/2008*e)*

5 Ergebnisse der empirischen Forschung

Monokausale Erklärungsansätze, die Amoktaten auf eine einzige Ursache zurückführen wollen, scheitern bei der Erklärung dieses Phänomens. Während früher ein Amoklauf als direkte Folge einer individuellen psychischen Störung angesehen wurde, gilt diese Erklärung heute als widerlegt. Vielmehr wird angenommen, dass Voraussetzungen des sozialen Umfelds mit Voraussetzungen in der Persönlichkeit des Amokläufers zusammenwirken.

Wie schon erwähnt, besteht ein Konflikt in der Forschungsszene, verbindliche Definitionen und Abgrenzungen für das Phänomen Amoktat zu finden. Die meisten empirischen Befunde stützen sich nicht auf die Klassifikation im Sinne des ICD-10, sondern auf eigene Kriterien. Die Empirik zu Amoktaten wird auch deshalb als ungenügend bewertet, weil es eine niedrige Prävalenz gibt und erhebliche Unterschiede bei den Fallkonstellationen auftauchen. So nimmt man an, dass über 50% der Täter mit psychischen Störungen zu kämpfen hatten, ein geringerer Prozentsatz aber eine klassische psychiatrische Vergangenheit besitzt.

5.1 Die sieben W-Fragen

Um die verschiedenen Modelle, Theorien, Sichtweisen, Erfahrungswerte in einer übersichtlichen Struktur darstellen zu können, werden im Folgenden die „*Sieben W-Fragen*" nach Imbusch (2002) zur Gliederung und zur Bestimmung von gewalttätigen Interaktionen benutzt:

1. „Wer übte Gewalt aus und wer ist in der Gefahr, Gewalt auszuüben?“ Frage nach dem Täter und nach potenziellen Tätern.
2. „Was geschieht, wenn Gewalt ausgeübt wird?“ Frage nach Tatabläufen.
3. „Wie wird Gewalt ausgeübt?“ Frage nach den eingesetzten Mitteln.
4. „Wem gilt die Gewalt?“ Frage nach den Opfern.
5. „Warum wird Gewalt ausgeübt?“ Frage nach den Ursachen.
6. „Wozu wird Gewalt ausgeübt?“ Frage nach Zielen und Motiven
7. „Weshalb wird Gewalt ausgeübt?“ Frage nach den Rechtfertigungsmustern.

Die psychischen Probleme vieler aggressiver Jugendlicher können im psychiatrischen Sinne als seit der frühen Jugend bestehende *„Störungen des Sozialverhaltens“* diagnostisch eingeordnet werden. Unter dem Einfluss mangelnder erzieherischer Steuerung und Vernachlässigung kann sich bei dieser Personengruppe eine *„antisoziale Persönlichkeit“* herausbilden. Dem gegenüber sind sogenannte Amokläufer sehr viel stärker als *„Jugendliche in einer adoleszenztypischen Krise“* zu beschreiben, da sie bestimmte Entwicklungsaufgaben wie die realistische Einschätzung ihrer Möglichkeiten oder der erste Kontakt mit möglichen Sexualpartnern nicht bewältigen und sich häufig gedemütigt fühlen.

Die wichtigsten Diagnosen und Klassifikationsversuche, die im Zusammenhang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen stehen, sind in ICD-10 zusammengestellt.

Diagnosen und Klassifikationsversuche nach ICD-10

- Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen (F 91.1) mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten (F 91.3).
- Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen (F 92.8)
- Bindungsstörung mit Enthemmung (ICD-10 F 94.2.)
- Beginnende emotional-instabile Persönlichkeitsstörung vom impulsiven Typ (F 60. 3)
- ADHS (F 90.1)
- Alkohol- und Drogen-Abusus (F 19.2)
- Posttraumatische Belastungsstörungen (F 43.1 bzw. Anpassungsstörungen F 43.2)

Dissoziale Persönlichkeitsstörung (F 60.2)

- Unbeteiligtsein gegenüber den Gefühlen anderer, Affektlosigkeit
- Deutliche und andauernde Verantwortungslosigkeit
- Unfähigkeit zum Erleben von Schuldbewusstsein
- Erhebliche Impulsivität, reizbares, aggressives Verhalten
- Übermäßige Abhängigkeit von anderen
- Projektion eigener, bei sich selbst nicht akzeptierter Gefühle in andere Menschen

5.1.1 Entwicklungsmodell für Störungen des Sozialverhaltens

Schon in der Phase des Vorschulalters können Kinder ein schwieriges Temperament, Hyperaktivität, offene Aggression, oppositionell-aufsässiges Verhalten, defizitäre Sozialbeziehungen und Lernstörungen zeigen. In der Phase des Jugendalters entwickeln sie dann verdeckte Störungen des Sozialverhaltens, geraten in Gruppen dissozialer Jugendlicher, neigen zu Delinquenz und können eine antisoziale Persönlichkeit entwickeln.

Bei den Klassifikationsschemata ICD-10 und das DSM-IV-TR handelt es sich um eine „*kategoriale Diagnostik*" im Gegensatz zu einer „*dimensionalen Diagnostik*" wie Autismus-Spektrum-Störung mit fließenden Übergängen. Dadurch können subklinische Ausprägungen und Normvarianten besser erfasst werden.

Mit Hilfe des CBCL–Fragebogens (Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen [CBCL/4–18]) werden zwei Dimensionen erfasst:

- **externalisierende Störungen** mit aggressiven, expansiven und dissozialen Verhaltensweisen,
- **internalisierende Störungen** mit ängstlich-depressivem Verhalten, sozialem Rückzug und körperlichen Beschwerden.

Da bei aggressiven Jugendlichen oft auch affektive Störungen (severe mood dyregulation) vorhanden sind, aber meist nicht sichtbar werden, können sie mit dem Instrumentarium des CBCL-Fragebogens zusätzlich erfasst werden.

In der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) findet man bei Patienten mit einer Sozialstörung und solchen mit zusätzlicher Störung der Affektregulation deutliche Unterschiede bei Vorgabe negativer Bilder. Insofern können sich auch unterschiedliche Profile über folgende *acht Subskalen* hinweg zeigen:

1. sozialer Rückzug
2. körperliche Beschwerden
3. Angst und Depressivität
4. dissoziales Verhalten
5. aggressives Verhalten
6. soziale Probleme
7. schizoid und zwanghaftes Verhalten
8. Aufmerksamkeitsstörung.

Die Kenntnis dieser Risikoprofile ist im Hinblick auf die Entwicklung späterer psychopathologischer Krankheitsbilder wie Suizidalität, Substanzmissbrauch, Depressionen, Borderline-Persönlichkeitsstörung, adultes ADHS von Bedeutung.

Die Phase der Adoleszenz wird als zentral für die Selbstentwicklung angesehen. Dabei stellen sowohl hohe Risikobereitschaft, Neigung zur Grandiosität, exhibitionistische Fantasien und Machtfantasien, welche auch die häufig adoleszentäre Werbesymbolik prägen, ein integriertes Selbst und integrierte Ob-

jekte nicht in Frage. Der Wunsch nach einer Beziehung zu einem Mädchen belastet die meisten potenziellen Täter mit einem Gefühl der Nicht-Erreichbarkeit von Frauen. Dieser *„Fata-Morgana-Effekt“* führt zu einer erheblichen Frustrierung verschiedener Triebimpulse.

Pubertäts- und Adoleszenzkrisen können mit Eigen- oder Fremdgefährdungen verbunden sein. Werden in der Adoleszenz ausgeprägte Erfahrungen mit Gewalt gemacht, ob als Opfer oder Täter, kann das neben soziale auch langfristige psychobiologische Folgen haben, die sich ungünstig auf die Fähigkeit auswirken, Stressbelastungen zu bewältigen. Die Möglichkeit eines Scheiterns in einer wichtigen, Weichen stellenden Situation ist immer gegeben und muss ernst genommen werden. Ernst nehmen heißt, jemanden beachten, ihn ansprechen, die Dinge nicht treiben lassen, sich seiner Verantwortung nicht entledigen, sondern notfalls energisch intervenieren. Je stärker das Ausmaß der Gewalt ist, desto ausgeprägter sind die Folgeprobleme. Eine frühe Bereitschaft zu körperlicher Gewalt sagt spätere Gewalt voraus. Darum müssen Risikofaktoren bei Gewaltexplosionen und Gewaltausübung frühzeitig erkannt werden, um präventive Maßnahmen ergreifen zu können.

Moffits (1993) *Verlaufsstudien zu antisozialen Entwicklungen* zeigen, dass es vorübergehende antisoziale Tendenzen in der Adoleszenz gibt, die rechtfertigen, die Diagnose der antisozialen Persönlichkeit nicht vor dem 18. Lebensjahr zu stellen. Adoleszenzkrisen können sich als kurze depressive Reaktion (F 43.20), als längere depressive Reaktion (F 43.21) und als gemischte Angst und depressive Reaktion zeigen (F 43.22). Auch andere Gefühle können stärker beeinträchtigt werden (F 43.23). Ganz besonders häufig sind im Jugendalter „Anpassungsstörungen mit vorwiegender Störung des Sozialverhaltens“ oder „gemischter Störung von Gefühlen und Sozialverhalten“ (F 43.24; F 43.25).

Die subjektive Schilderung von Belastungen und wahrgenommenen Lebensereignissen (life events) wie Sitzenbleiben, Verlassenwerden von der ersten Freundin, vom ersten Freund oder das Erleben weit verbreiteter Übergriffe der *„Digital Natives“* (Gasser 2011) durch Mobbing, Bullying, Bloßstellung im Internet durch Cyberbullying und altersinadäquate Anmache oder sexuelle Übergriffe im Internet macht deutlich, dass es zahlreiche bedrohliche Situationen gibt, die zu Anpassungsstörungen und zu Störungen der Selbstregulation führen können.

Nach Meinung von Gasser (2011) trennen Schüler nicht zwischen „Online“ und „Offline“. Schulhof und Internet können sich bei ihnen miteinander verschränken. Untersuchungen zeigen, dass die Opfer von „Cybermobbing“ auch Opfer von Mobbing im echten Leben sind. Die Anonymität im Netz reduziert zwar die Hemmschwelle, aber beim Cybermobbing“ können Opfer identifiziert werden. Andererseits mobben Opfer von „Cybermobbing“ überdurchschnittlich oft wiederum andere. Sie haben nämlich gelernt, wie solche Attacken funktionieren, und schlagen in einer „Blitzableiter-Handlung“ zurück, um sich nicht länger schwach zu fühlen.

Cybermobbing muss wahrgenommen und unterbunden werden.

5.1.2 Modell der psychologischen Autopsie bei retrograder Betrachtung

Um die destruktiven Fantasien von Amokläufern zu rekonstruieren, stützen sich Forscher auf Tagebucheinträge, Zeichnungen, Aufsätze oder andere kreative Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit ihrer Innenwelt und Außenwelt. Katz (zit. nach Robertz 2004) beschäftigte sich in den USA intensiv mit Gewaltfantasien von Straftätern und beschreibt in seinem Buch „*Verführungen des Verbrechens*" den Typus des „*selbstgerechten Gemetzels*" (righteous slaughter). Die Absicht zum mörderischen Handeln entspringt dann oft dem intensiven Willen, seine eigene Vorstellung von „*allumfassender Gerechtigkeit*" durchzusetzen, gerade weil der Täter glaubt, sehr viel Ungerechtigkeit erfahren zu haben. Rationale „*Kosten-Nutzen-Überlegungen*" sind ab einem bestimmten Punkt nicht mehr möglich und werden schließlich über Bord geworfen.

Robertz (2004) ist der Meinung, dass manche Amokläufer einen „*Mythos*" um sich aufbauen und als „*Antihelden*" in die Geschichte eingehen wollen: Wäre er erst in YouTube, sei er „*unsterblich*" und könne „*posthum noch eine Fan-Gemeinde um sich scharen*".

Für die Äußerungen von Harris und Klebold benutzt Katz (s. Robertz 2004) die Kategorie des „*Ur-Bösen*" (primordial evil), da die Täter ihr Selbstbild an einer klassischen „*Gottheit*" orientieren, die nicht geliebt, sondern gefürchtet werden will. Nach Katz lebten Klebold und Harris in einer Fantasie- und Parallelwelt und entzogen sich jeglicher Kontrolle ihres sozialen Umfelds. Am Ende demonstrierten sie ihre „*Allmacht*", indem sie sich zu „*Herren über Leben und Tod*" aufschwangen. So schrieb Klebold ein Jahr vor dem Massaker in das Schuljahrbuch: „*Meine Rache wird die eines Gottes sein*". Diese Fantasien sind nach Meinung von Katz das Ergebnis eines mehrjährigen Prozesses und haben die Täter mit der Zeit so sehr vereinnahmt, dass ihre obsessiven und zwanghaften Gedankenspiele immer mehr zu destruktiven „*Attraktoren*" wurden, die schließlich in die Tat umgesetzt wurden.

Gaertner (2009) schreibt in seinem Buch „*Ich bin voller Hass – und das liebe ich*" über das Massaker an der Columbine-Highschool, Harris und Klebold seien zum Schluss nicht mehr für andere Menschen erreichbar gewesen, weil sie sich zu verstellen gelernt hatten. Ihren Hass wie ihre Liebe hätten sie für sich behalten, und ihre Gedanken allein Notizbüchern und Computerdateien anvertraut. Sie speicherten alles auf Videos und stellten sie ins Internet. Harris schwelgte in seinen Aufzeichnungen immer wieder in „*Allmachtsfantasien*", wenn er auf „*Schwarze, Ladinos und Behinderte*" schimpfte, „*Nazi-Sprüche*" klopfte und/oder sich mit der Ausrottung der gesamten Menschheit beschäftigte.

Bei der Durchsicht der Dokumente hatte Gaertner jedoch nie den Eindruck, es mit „*Monstern*“ zu tun zu haben. In der Öffentlichkeit gibt es jedoch immer noch Vorstellungen – oft medial bedingt – virulent, dass die Täter „*verrückt*“ waren und an einer Wahnerkrankung oder Psychose litten oder dass die Täter aus einer „*kaputten Familie*“ kamen.

5.1.3 Leaking und Früherkennung bei drohender Tat

Früherkennung und Gefährdungsanalyse nutzen das Phänomen des „*Leaking*“, d.h. dem Durchsickern von Gewaltfantasien oder dem Bekanntwerden der Planung eines Amoklaufs. Oft werden im Chat schon Hinweise für eine Tat gegeben. Wenn das „*Abtauchen*“ in die Fantasiewelt und in die virtuelle Welt immer wichtiger wird, vernachlässigen die potenziellen Amokläufer ihre Beziehungen zu ihrer Umwelt immer mehr. Um aber sicherzugehen, dass ihre anonymen Nachrichten auch an die Welt ankommen, senden potenzielle Amokläufer und School Shooter oft noch kurz vor ihrer Tat Nachrichten an Mitschüler und an die Presse oder stellen die Inhalte ihrer Fantasien ins Netz.

Nach den Vorstellungen potenzieller Täter darf die Ausführung der Tat nicht in beliebiger Weise stattfinden, sonder muss exakt ihrer individuell ausgestalteten Fantasie entsprechen. So schickte Cho S. ein ganzes Paket mit selbst gedrehten Videos, Fotos sowie ein mehrseitiges Schreiben an den Fernsehsender NBC. Sebastian B. versandte sein Tagebuch an mehrere Schulkameraden und schrieb in seinem Abschiedsbrief:

> *„Weil ich weiß, dass die ‚Fascholizei‘ meine Videos, Schulhefte, Tagebücher, einfach alles, nicht veröffentlichen will, habe ich das selbst in die Hand genommen“.*

Bemerken Lehrer, Eltern oder Schulkameraden, dass sich ein Schüler intensiv destruktiven Fantasien hingibt und seine sozialen Kontakte vernachlässigt, sollten sie mit Hilfe eines geschulten Krisenteams entscheiden, wie ernst dies zu nehmen ist. Dazu gehören vor allem Lehrer, schulpsychologischer Dienst und Polizei. Sie müssen einschätzen, ob es sich um vorübergehende pubertäre Vorstellungen, Wichtigtuerei oder um Fantasien handelt, die tatsächlich umgesetzt werden sollen. Dies erfährt ein Krisenteam durch Gespräche mit dem betroffenen Schüler, seinen Angehörigen und mit Klassenkameraden. Außerdem ist abzuklären, ob der Jugendliche Zugang zu Waffen hat.

5.2 Ermittlung des aktuellen psychischen Zustands potenzieller Täter

Bei der Ermittlung des aktuellen psychischen Zustands eines problematischen Kindes oder Jugendlichen ist in Erfahrung zu bringen, ob sie in jüngster Zeit gravierende Kränkungen oder Verluste erlitten. So sprach Sebastian B., Emsdetten, von seiner „*Schule als seinem meist gehassten Ort*“. Dort erfuhr er seine

schwersten Kränkungen. Aus diesem und ähnlichen Gründen werden Schulen oft als Tatort ausgewählt.

Fallvignetten

K., ein 10 Jahre alter Junge

Die Akutvorstellung von K. in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik erfolgte in Begleitung der Mutter und seines Lehrers. K. hatte zuvor zusammen mit seiner Mutter acht Monate in einer Entzugsklinik verbracht. Diese Maßnahme wurde vorzeitig beendet, da K. im Spielzimmer der Klinik Feuer gelegt hatte. In seiner neuen Klasse kam es bald zu Streitigkeiten, verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen mit Mitschülern.

Im Unterricht schrieb er einen Brief an die Schule mit einer Bomben- und Suizidandrohung und versteckte ihn unter seinem Tisch. Er gelangte *„per Zufall"* in die Hände seines Lehrers.

Der Lehrer sagte: *„K. ist ein sehr verschlossener Junge, zu dem ich bisher keinen richtigen Kontakt gefunden habe. K. erfindet oft Fantasiegeschichten und berichtet diese glaubhaft."*

Nach seiner stationären Aufnahme gelang es K., sich nach anfänglichem Misstrauen gegenüber seiner Therapeutin in der Einzeltherapie zu öffnen. Er brachte seine Zeichenhefte mit Bildgeschichten mit und äußerte stolz, dass er später *„Comic-Zeichner"* werden möchte (s. Abb. 2).

K. berichtete, dass er sich seine Geschichten immer *„sehr lebhaft vorstellen"* kann. Er zeichnete in seinen *„Comics"* wiederkehrend ähnliche Figuren, denen er eigene Fantasienamen gab. Häufig stellte er zwischen den Figuren Kämpfe zwischen „Gut und Böse" dar. Sich selbst zeichnet er meist als Heldenfigur (Punk). Für seine unterschiedlichen Gefühlszustände stellte er verschiedene Figuren dar, so eine für *„Gelassenheit"* und *„Cool sein"*, dann einen *„Baummenschen für Ruhe und Sicherheit" und* schließlich einen *„Feuermenschen für Wut und Aggression".*

Die Geschichten gestaltete er sehr realistisch, teilweise konnte er aber Realität und Geschichte kaum unterscheiden. Er äußerte seine Angst vor Halluzinationen und *„für verrückt"* erklärt zu werden.

Wichtig war es für ihn zu wissen, ob es *„normal"* sei, dass er manchmal Figuren aus seinen Geschichten vor sich sehe oder selbst mitten in einer Geschichte aufwache und sich dann wie seine Comic-Figur fühlen würde. Er äußerte, dass diese Zustände begonnen hätten, als er sieben oder acht Jahre alt war. Wenn seine Mutter Alkohol getrunken hatte, habe er sich sehr oft in sein Zimmer zurückgezogen und seine eigenen Geschichten ausgedacht. Auf die Frage, ob sich etwas an seinen Geschichten geändert habe, seit er stationär aufgenommen worden sei, gab er an, dass die Geschichten in seiner Vorstellung noch *„farbiger"* geworden seien.

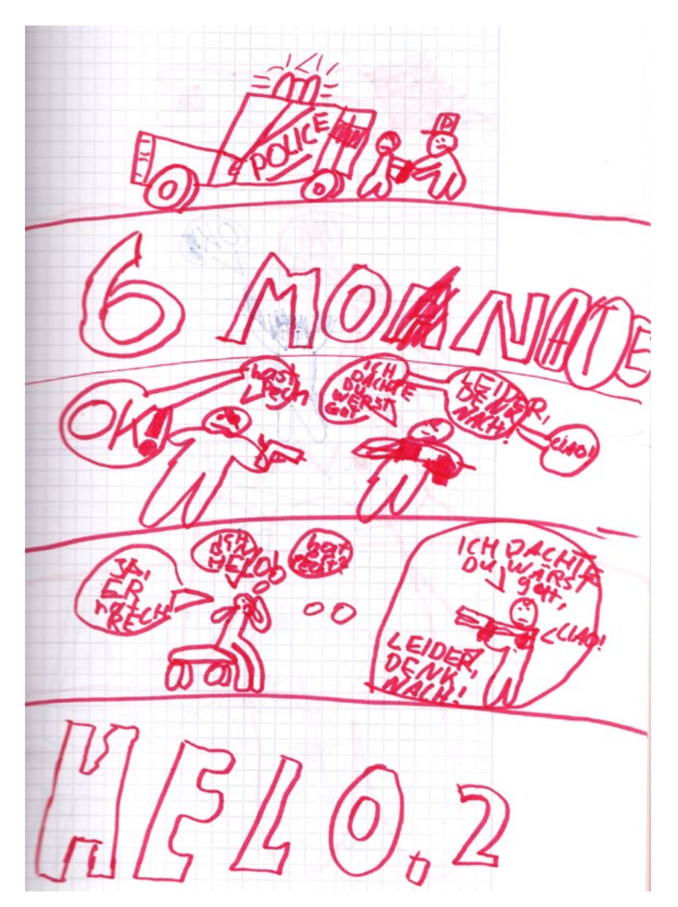


Abb. 2 Aus dem „Comic-Heft“ von K.

L., ein 11 Jahre altes Mädchen

L. gab bei der Vorstellung in der Klinik an, dass sie von ihren Klassenkameraden längere Zeit gemobbt worden sei. Am Vortag der stationären Aufnahme hätten Mitschülerinnen bei ihrem Vater angerufen und dort Beschimpfungen und Beleidigungen gegen sie ausgesprochen. Sie sei daraufhin *„zusammengebrochen“*, habe mit Selbstmord und Amoklauf gedroht.

Nach der stationären Aufnahme konnte L. sich relativ schnell von akuter Selbst- und Fremdgefährdung distanzieren. Ihr ursprüngliches Verhalten wurde als Folge der starken Belastung gewertet, wobei keine Absicht einer konkreten Handlung zu erwarten war.

S., ein 17 Jahre altes Mädchen

S. wurde nach einer Intervention des schulpsychologischen Dienstes und der Kriminalpolizei stationär aufgenommen, nachdem sie in der Schule einen Amoklauf angedroht hatte.

Im stationären Setting konnte sich S. nach kurzer Eingewöhnungszeit gut stabilisieren. Nach wenigen Tagen grenzte sie sich klar und glaubhaft von ihren Plänen eines Amoklaufs und sonstiger Selbstgefährdung ab.

Es wurde ihr eine ambulante psychotherapeutische Behandlung und die Auseinandersetzung mit den Schwerpunktthemen *„Umgang mit Mobbing“* sowie *„Stärkung des Selbstwertgefühls“* dringend empfohlen.

G., ein 18 Jahre alter Schüler

Der Verfasser wurde von der Direktorin eines Gymnasiums in Hamm (Westf.) aufgrund von Gerüchten angesprochen, ein Amoklauf stünde bevor, den G. ausführen wolle. Durch die Hinweise eines Mitschülers, dass G. ein potenzieller Amoktäter sei, habe G. sich provoziert gefühlt und einigen jüngeren Schülern in einer affektiv aufgeladenen Situation Gewalt angedroht.

G. war zuvor wegen eines ähnlichen Vorfalls in einer anderen Schule stationär in der Hammer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik untergebracht worden. Nach Klärung der entstandenen Dynamik, einer Einschätzung seines Gewaltpotenzials und des Nicht-Vorliegens einer zielgerichteten Amokplanung sowie Stabilisierung seines Zustands und Vorbereitung auf die neue schulische Situation wurde ein Schulwechsel vollzogen. G. konnte sich in die neue Klasse gut integrieren. Das Lehrer-Kollegium war über seine Vorgeschichte informiert.

Durch Gerüchte eines früheren Schülers, G. habe schon einmal wegen eines Amokverdachtes die Schule wechseln müssen, entwickelte sich eine zunehmend aggressive und panikartige Stimmung. Die Lehrer konnten diese nicht mehr eingrenzen, sodass um eine ambulante Untersuchung von G., und um eine Beratung der Schulleitung gebeten wurde.

Dieser Vorfall führte dann zu einem Vortrag des Verfassers in der Schule, zu dem das Lehrerkollegium, die Eltern und die Schüler der Oberstufe eingeladen wurden, mit dem Ziel einer Versachlichung der Diskussion und einem weiterem Verbleib von G. an dieser Schule.

P., ein 15 Jahre alter Junge

Durch den Auftrag der Staatsanwaltschaft untersuchte der Verfasser den Jungen P. nach seiner forensischen Unterbringung, weil dieser in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik einen nahezu gleichaltrigen Jugendlichen gewürgt hatte. Dabei war P. gezielt in einen Gruppenraum gegangen, in dem ein Mädchen und sein späteres Opfer saßen. Er äußerte ihnen gegenüber, dass er *„mal sehen möchte, wie es sei, wenn jemand stirbt“*, machte das Licht

aus und ging auf sein Opfer zu, das er von hinten mit seiner rechten Hand *„mit einem Kanickelfangschlag“* umklammerte, während er ihm von vorn mit der linken Hand den Hals zudrückte. Erst als sein Opfer röchelte und sich zu wehren begann, ließ er von ihm ab. In diesem Moment betrat eine Betreuerin den Gruppenraum. P. gab seine Tat sofort zu und entschuldigte sich dafür. Sein Opfer hatte massive Würgemale am Hals und musste ärztlich versorgt werden. Schäden konnten mittels CT ausgeschlossen werden.

P. äußerte, er habe ab einem bestimmten Punkt seine Kontrolle verloren. Er habe sich am Wochenende durch die Mitarbeiter der Station ungerecht behandelt gefühlt, in sich den ganzen Tag über massive aggressive Gefühle und Gewaltfantasien wahrgenommen. Sein Opfer, das er als *„Stationstrottel“* bezeichnete, habe er schon öfters, ohne dass es im Alltag groß aufgefallen sei, mit Beleidigungen provoziert.

Schon etwa 1½ Jahre zuvor hatte P. sich in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik wegen einer Amokdrohung befunden. Damals hatte er im Internet seinen Suizid angekündigt und eine Todesliste von Mitschülern erstellt.

P. berichtete, seine Eltern hätten sich getrennt, als er zehn Jahre alt war, wobei schon längere Zeit davor ein regelrechter *„Familienkrieg“* entbrannt sei. Außerdem sei er längere Zeit von Mitschülern gemobbt worden, was zu einem Schulwechsel geführt habe. Der Schulwechsel vom Gymnasium auf eine Realschule sei für ihn eine zusätzliche Kränkung gewesen. Der jetzige stationäre Aufenthalt sei der achte in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik mit zwischenzeitlichen Unterbringungen in zwei verschiedenen Wohngruppen der Jugendhilfe. Zuletzt sei er in einer Spezialeinrichtung für psychisch kranke Jugendliche mit einer jugendpsychiatrischen und psychotherapeutischen Betreuung gewesen.

Seine Eltern berichteten, dass sich P. oft *„wie eine gespaltene Persönlichkeit“* verhalte.

P. beschrieb mit Hilfe des Fragebogens *„Gewaltfantasien“* seine massiven fremd- und eigenaggressiven Impulse, seine ständige latente Suizidalität, seinen Hass – insbesondere auf die Eltern und frühere Mitschüler-, seine Rachegelüste und die reale Gefahr, seine destruktiven Impulse nicht mehr unter Kontrolle halten zu können. Er zeigte die typischen Symptome einer beginnenden *„emotional-impulsiven Persönlichkeitsstörung vom Borderlinetyp“* (F 60.3 nach ICD-10) mit einer ausgeprägten depressiven und narzisstischen Problematik.

Sein manipulatives Verhalten und seine *„Maskerade“* wurden dahingehend gedeutet, dass P. nur durch sie seine für ihn unerträgliche Situation erträglicher gestalten konnte und sich vor erneuten narzisstischen Kränkungen und Scham zu schützen versuchte. Um seine grandiosen Vorstellungen aufrechterhalten zu können, setzte er neben Spaltungsprozessen, Projektionen, Idealisierungen und Entwertungen auch den Abwehrmechanismus der Verleugnung ein.

Scham ist nach Rauchfleisch (2011) ein Affekt, der als quälend und das Selbstwertgefühl unterhöhlend empfunden wird. Ein völliges Fehlen einer Über-Ich-

Instanz lag bei P. nicht vor; eher besaß er ein strenges und sadistisches Über-Ich, das in seinen negativen Objektbeziehungen zum Tragen kam, aber auch manchmal zu für ihn unerträgliche Schuld- und Selbstunwertgefühle führte, die er projektiv in seine Umwelt verlegen und dort bekämpfen musste.

Sein eher angepasstes und devotes Verhalten während der Begutachtungssituation führte beim Begutachter zu negativen Gegenübertragungsreaktionen gegenüber P., sodass P. seine *„Anpassungsstrategie“* in einem therapeutischen Prozess nicht lange würde durchhalten können. Er würde wohl den Therapeuten nicht respektieren, sondern verachten und ihn *„hinters Licht“* führen und damit die therapeutische Beziehung zerstören und ihn als Therapeuten entmachten wollen.

Bei der Abklärung einer möglichen *„Dissoziativen Identitätsstörung“* (F 43.8) zeigten sich dissoziative Phasen mit Depersonalisations- und Derealisationserlebnissen, verschiedene „Ego-States“, die ihn in seinem Verhalten in verschiedener Weise steuerten.

Nach Nijenhuis et al. (2006) kann man von einer *„primären strukturellen Dissoziation“* mit einem *„emotionalen Persönlichkeitsanteil“* (EP) und einem *„anscheinend normalen Persönlichkeitsanteil (ANP)“* sprechen.

Trigger für seine Persönlichkeitswechsel und für die Radikalisierung seiner Gewaltfantasien waren oft banale Feedbacks von Betreuern und Hinweise auf seine Regelverletzungen. Sie nahmen für ihn den Charakter einer massiv kränkenden und bedrohlichen Kritik an und stellten sein Selbstwertgefühl in Frage.

5.3 Auslöser für Amokläufe und School Shootings

Wie die Fallbeispiele belegen, gelten als Auslöser eines Amoklaufs oder School Shooting starke Frustrationen auf dem Hintergrund einer fortgeschrittenen psychosozialen Entwurzelung des Täters, wie sie bei Verlust der schulischen Integration durch Rückstufung oder durch Nicht-Versetzung, durch anhaltende Kränkungen sowie durch Konflikte in den verschiedenen Kontexten, wie dies in den Fallvignetten deutlich wird. Meist finden sich gleichzeitig mehrere Faktoren. Dabei liegen diese nicht immer unmittelbar vor dem Ereignis, sondern können bereits seit längerer Zeit bestehen. Häufig vermischen sich in dieser Phase aggressive und depressive Symptome. Meist plant der Täter den Suizid von vornherein ein.

5.4 Psychopathologische Befunde

Als strittige Frage gilt aber noch – wie schon eingangs am Beispiel von Tim K. dargestellt –, in welchem Ausmaß die Psychopathologie der Täter ausgeprägt war und inwieweit ihre Persönlichkeit noch als normal zu bewerten ist. Einen Typus „*School Shooter*“ oder ein spezifisches „*Profiling*“ zu generieren ist nach

Meinung von Adler (2010) bisher aufgrund unterschiedlichster Studienergebnisse und Sichtweisen von Experten fehlgeschlagen. Auch müsse man hinsichtlich psychischer Erkrankungen zwischen prä- und postdeliktischen Diagnosen unterscheiden. Lediglich 17% seien vor ihrer Tat als psychisch krank oder belastet eingestuft worden, aber 52% nach ihrer Tat.

5.4.1 Unterschiedliche Studienergebnisse

Während Robertz (2004) nach Auswertung von sechs amerikanischen Studien, die sich auch mit Täterprofilen befassten, zu dem Ergebnis kam, dass die psychische Verfassung der jugendlichen Täter nicht von schweren psychischen Erkrankungen bestimmt gewesen ist, diagnostizierten andere Experten ausgeprägte narzisstische Persönlichkeitsstörungen, die schon bei eher banalen Anlässen zu Eskalationen geführt haben.

Hoffmann et al. (2009) fanden bei sieben Fällen von School Shootern folgende Diagnosen:

- ein Fall von Schizophrenie,
- ein Fall von Entwicklungsstörung,
- ein Fall von narzisstischer Persönlichkeitsstörung und
- vier Fälle mit Suizidgedanken.

Der Täter von Ansbach soll hypochondrisch gewesen sein. In nahezu allen Fällen werden narzisstische Eigenschaften beschrieben. Ein Prodromalstadium von Schizophrenie, die bei scheinbar unmotivierten Tötungsdelikten eine nicht unerhebliche Rolle spielt, wurde bei Tim K. (Winnenden) nicht ausgeschlossen.

Nach Hoffmann et al. (2009) hatten die Täter kein einheitliches „demographisches Profil“. Sie wiesen selten schwere psychische Störungen auf, stammten eher nicht aus „*kaputten*“ Elternhäusern (broken homes), waren selten ausschließlich sozial isolierte Einzelgänger und hatten ihre Taten gezielt begangen.

Die Kriminologen Fox und Levin (2001) weisen daraufhin, dass sich seltene und extreme Formen von Gewalt sehr schwer vorhersagen lassen und sich das „*klassische Profiling*“ hierbei nur bedingt erfolgreich anwenden lässt.

Moore et al. (2003) konnten in einer Meta-Studie über School Shootings der letzten 20 Jahre ebenfalls kein eindeutiges Profil hinsichtlich ethnischer, regionaler und sozialer Hintergründe, familiärer Verhältnisse und der Häufigkeit sozialer Kontakte herausarbeiten.

Die Kriminologin Bannenberg (2010b) kam zu dem Ergebnis, dass die Täter wahrscheinlich „*in weitaus höherem Maße psychopathologisch*“ sind, als bisher angenommen.

Pawlik (2008) fand folgende psychopathologisch relevante Befunde:

- 68% der Täter hatten eine dokumentierte Geschichte schwerer Depressionen oder Verzweiflung.
- 71% der Täter fühlten sich gemobbt, bedroht oder verfolgt und
- 78% hatten bereits Suizidgedanken oder Suizidversuche unternommen.
- Die Amokläufer waren in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle Knaben oder junge Männer zwischen 11 und 21 Jahren.

Aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht wird Gewaltausübung als Resultat mehrerer Faktoren aufgefasst. Es sind sowohl biologische Faktoren wie genetische Ausstattung, niedriges Geburtsgewicht, prä- und perinatale Komplikationen, hormonelle Bedingungen in Rechnung zu stellen wie auch entwicklungsabhängige, soziale und kulturelle Faktoren. Außerdem spielen interpersonelle und medienbedingte Einflüsse und belastende psychosoziale Situationen wie Vernachlässigung und Misshandlung eine Rolle.

Bereits im frühen Alter, in der Kindheit und Adoleszenz, begegnen uns verschiedene Formen aggressiven Verhaltens (Schmeck und Herpertz 2009). Bei Kindern und Adoleszenten findet man zunächst eine Störung des Sozialverhaltens mit einer Prävalenz von 6–10% in der gesamten Bevölkerung (Lahey et al. 1999). Jungen bevorzugen mehr als Mädchen Gewalt zur Lösung von Konflikten und zeigen mehr Impulsivität und Risikoverhalten (Strüber et al. 2008).

! Die Hälfte der Gewalttaten wird von Jugendlichen verübt.

Baier und Pfeifer (2011) meinen, dass die Erfahrung von innerfamiliärerer Gewalt im Kindes- und Jugendalter das Risiko, selbst gewalttätig zu werden, erhöht. Wenn Kinder und Jugendliche über längere Zeit hinweg nur Erfahrungen der Missachtung und der Ohnmacht gemacht haben, kann dies zur Folge haben, dass sie sich Achtung durch Machtausübung über andere verschaffen möchten. Die Gewaltausübung wird dann zu einer *„Quelle der Anerkennung“*, vor allem dann, wenn keine anderen Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Sie verweisen auf einige Studien, die einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lehrerverhalten und dem Gewaltverhalten seiner Schüler herstellen. In Schulen, in denen die *„Interventionsbereitschaft“* der Lehrer bei Gewaltvorfällen ausgeprägt ist, treten seltener Gewalthandlungen auf. Ein positives Schulklima im Sinne eines *„emotional supportiven Klassenraumes“* wirkt sich gewaltmindernd aus. Lehrer, die sich emotional engagieren, sind für Schüler wichtige Ansprech- und Vertrauenspersonen. Lehrer, die eine engmaschige Verhaltenskontrolle praktizieren, können nach Baier und Pfeiffer die Wirkung des Erlebens elterlicher Gewalt abschwächen. Dabei ist es ihrer Meinung nach wichtig, dass der Lehrer als Bezugsperson klare Verhaltenserwartungen formuliert, deren Einhaltung kontrolliert und gegebenenfalls auch Sanktionen ausspricht.

Aufgrund klinischer und prognostischer Relevanz lassen sich zwei Entwicklungstypen unterscheiden.

Typologie prognostischer Relevanz

- ***Kinder, die bereits vor dem 10. Lebensjahr aggressives und zum Teil auch antisoziales Verhalten zeigen,***
- ***Kinder, bei denen diese Verhaltensmuster erst später, vor allem in einer Peer-Gruppe, auftreten.***

Nach den emotionalen Störungen im Kindes- und Jugendalter sind Störungen des Sozialverhaltens die zweithäufigste Diagnose in der jugendpsychiatrischen Praxis. Dabei handelt es sich um Verhaltensweisen, durch die altersgemäße Normen, Regeln und Rechte anderer beeinträchtigt werden. Ein erheblicher Verlust der *„sozialen Kohäsion“* ist dann meist schon eingetreten. Entsprechend werden diese Störungen auch als *„Dissozialität“* oder *„antisoziales Verhalten“* bezeichnet. Der Begriff *„Delinquenz“* dagegen ist ursprünglich juristischer bzw. kriminologischer Herkunft und bezieht sich auf Handlungen, die von entsprechenden Kontrollinstanzen – Gerichte, Polizei – verfolgt werden.

Simonoff et al. (2004) stellten bei vor dem 10. Lebensjahr psychisch erkrankten Kindern fest, dass sie zusätzlich zur Störung des Sozialverhaltens sehr häufig Kriterien eines ADHS zeigten. Auch bei delinquenten Jugendlichen mit einer „Borderline-Persönlichkeitsstörung“ (BPS) liegt nach Herpertz und Buchheim (2011) in 40% der Fälle gleichzeitig eine ADHS vor. Umgekehrt entwickeln ungefähr 14% aller Kinder mit einer ADHS eine BPS. Straffällige Mädchen zeigen in der Adoleszenz einen höheren Anteil an ADHS und BPS als straffällige Jungen (Sevecke et al. 2009). Diese Kombinationen von verschiedenen Krankheitsbildern erhöhen nach Herpertz und Buchheim (2011) die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten dissozialen Verhaltens und ist im Kindes- und Jugendalter als prognostisch ungünstig anzusehen. Sie münden oftmals in eine „dissoziale Persönlichkeitsstörung“. Die Diagnose „antisoziale Persönlichkeitsstörung“ sollte man jedoch erst nach Abschluss der Pubertät, etwa ab dem vollendeten 18. Lebensjahr, stellen.

Aggression, Wut und Hass sind erfahrungsgemäß eher „unbeliebte“ Themen für Kinder- und Jugendpsychiater und Psychotherapeuten. Doch in vielen Störungsbildern tauchen häufig Aggressionen, Wut und Gewalthandlungen auf.

Störungsbilder in Verbindung mit Aggression und Gewalt

- *Narzisstische Persönlichkeitsstörung*
- *Borderline-Persönlichkeitsstörung*
- *Bipolare Störungen*
- *Psychosen*
- *Antisoziale Persönlichkeitsstörung*
- *Alkohol- und Drogenabhängigkeit*
- *Posttraumatische Belastungsstörungen*

Eine der größten Längsschnittstudien begann 1972 in Neuseeland. Seitdem wird das Schicksal von 1.000 Menschen, die in der Stadt Dunedin geboren sind, verfolgt. Moffitt und Caspi (zit. nach Strüber et al. 2008) untersuchten vor allem antisoziale Verhaltensweisen, die oft mit körperlicher Gewalt einhergehen. Sie unterscheiden zwei Gruppen: Bei der größeren Gruppe häufen sich antisoziale Verhaltensweisen rapide zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr. Danach verlieren sich bei den meisten Jugendlichen solche Tendenzen wieder. Eine Minderheit zeigt jedoch bereits in der Kindheit – gelegentlich schon im Alter von fünf Jahren – antisoziales Verhalten, das bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt. Diese Kinder mit frühem Beginn aggressiven Verhaltens weisen insgesamt ein schwereres und vor allem grausameres Verhalten auf als die mit späterem Beginn (Moffit et al. 2002). Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Jungen.

Die Gruppe von früh auffälligen, chronischen Gewalttätern zeigt häufig diese Symptome

- niedrige Frustrationstoleranz
- Defizite im Erlernen sozialer Regeln
- Aufmerksamkeitsprobleme
- vermindertes Einfühlungsvermögen
- mangelnde Intelligenz
- extrem impulsives Verhalten
- mangelhafte Fähigkeit, Vereinbarungen einzuhalten und wenig Zuverlässigkeit
- Schon bei geringfügiger Provokation geraten sie in Rage.
- Sie können die Folgen und Konsequenzen ihres Tuns nicht mehr überblicken.
- Sie fühlen sich bedroht, in der Annahme, dass man sie anstarrt.

Das „Psychopathy“-Konzept von Hare (2000) bezeichnet den gefühllosen, gefährlich aggressiven, egozentrischen, verantwortungslosen Kriminellen, der zur „*instrumentellen und manipulativen*“ Gewalt neigt. Dabei ist die Gewaltaus-

übung zweckgerichtet. Diese Jugendlichen zeigen sehr selten affektive Reaktionen, da sie auf verstandesmäßige Bewältigungen zurückgreifen können, mit denen sie sich und andere täuschen. Sie zeigen auch kontrollierte mimische Reaktionen (Pokerface). Ihr physiologisches Erregungsniveau bleibt in erregenden Situationen niedrig. Man unterscheidet zwei Reaktionstypen.

Formen von „Psychopathy" nach Hare (2000)

- **Sozialisierter Typ**: instrumentalisierendes und antisoziales Verhalten in einer Gruppe von Gleichaltrigen.
- **Nicht sozialisierter Typ**: Unfähigkeit, mit Gleichaltrigen Bindungen einzugehen.

Unter für sie „normalen" Bedingungen haben solche Jugendliche gelernt, sich anzupassen, indem sie Regungen des Zorns, der Wut, des Hasses und der Enttäuschung verbergen oder abspalten. Sie sind sich oft ihrer Gefühle nicht bewusst und können sie nicht artikulieren. Man sprich von *Alexithymie*. Oberflächlich passen sie sich den Erwartungen ihrer Bezugspersonen *mimikryhaft* an. Unter der besonderen Belastung, die im Verlauf einer Psychotherapie auftreten kann, brechen aber ihre üblichen *„Funktionsebenen"* häufig zusammen. Selbst für Therapeuten ist es oft schwierig, zu solchen Kindern und Jugendlichen eine emotionale Beziehung herzustellen. In der Pubertät kann es zur Reaktivierung traumatischer Erfahrungen und von Gefühlen, Wut, Hass und Rache kommen. Rache und Trauma, einschließlich Demütigung und Kränkung, stehen in so enger Verbindung zueinander, dass keine dieser Erscheinungen für sich allein betrachtet werden kann (Böhm und Kaplan 2009).

Wut entsteht sekundär als Folge von Frustration oder Schmerz. Die Aufgabe von Wut besteht darin, Barrieren oder Hindernisse zur eigenen Befriedigung zu beseitigen. Manchmal möchten die Jugendlichen aber nicht nur ein Objekt beseitigen, sondern es auch leiden sehen.

Sadistische Handlungen zeigen eine Verbindung von Lust und Schmerz. Damit kann der Täter das *„verhasste Objekt"* dominieren und kontrollieren. Im Gegensatz zu der akuten, vorübergehenden und explosiblen Qualität von Zorn stellt Hass einen chronischen und stabilen Affekt dar. Der Hass gegen andere hat meist mit Selbsthass zu tun (Gruen und Weber 2001). Durch sadistisches Verhalten von Bezugspersonen, von denen jemand abhängig ist und denen er nicht entkommen kann, entwickelt der Betroffene oft Wut und Hass auf das *„sadistische Objekt"*. Manchmal sucht er dann nach einem völlig nichtigen Anlass, um auf andere Unbeteiligte losgehen zu können.

Neid auf andere und die damit einhergehende Gier, ihnen gleich zu sein, sind oft zusätzliche Quellen von Aggression.

Scham führt nach Günter (2011) nicht selten zu Gewalttaten. Sie ist aber zunächst kein pathologisches Gefühl, sondern ein wichtiger Regulationsmechanismus des Selbst. Schamgefühle fordern nach Hilgers (2006) dazu heraus, eigene Konzepte wie auch die von anderen zu überprüfen. Wenn Schamaffekte in Situationen von Beschämung durch Mitschüler oder Lehrer, deren Blicken man sich nicht entziehen kann, „*das Ich überschwemmen*", wird in hohem Maße das Selbstwertgefühl berührt und aggressive Impulse können ausgelöst werden. Scham ist auch Wahrnehmung von Ungleichheit, Beschämung dagegen eine Machtausübung, die Ungleichheit produziert. Scham über das minderwertige Selbst kann dann im Akt des Suizids in einen letzten „*grandiosen Triumph*" über die eigene Schwäche verwandelt werden und stellt in der Fantasie vieler Patienten somit einen Akt eigener Stärke dar.

5.4.2 Psychopathologisch relevante Krankheitsbilder

Adler (2000) schlägt bei Amoktätern und School Shootern drei Krankheitskategorien vor:

1. **Schizophrene Jugendliche** bekämpfen oft aus einer Wahnvorstellung heraus irgendwelche „*bösen Mächte*" oder „*Invasoren aus dem All*".
2. **Depressive Jugendliche** bilden sich oft ein, durch eine „*schandhafte*" Tat etwa die „*Ehre ihrer Familie befleckt*" zu haben. Sie empfinden dadurch eine große Scham und wollen sich töten, um den ihnen Nahestehenden eine weitere Schmach zu ersparen. Bei vielen Jugendlichen liegt eine „*maskierte Depression*" vor. Die daraus resultierende „*Rache*" wird dann als eine Reaktion auf ungerechtfertigt empfundene Leiden verstanden.
3. **In ihrer Persönlichkeit gestörte Jugendliche** zeigen oftmals „narzisstische" Anteile. Sie sind beziehungsgestört und leicht kränkbar. Andererseits sind sie bemüht, sich anzupassen. Zugleich haben sie genaue und hochstrebende Vorstellungen von sich selbst, die meist mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmen. Ihre emotionale Instabilität zeigt sich oft in einem permanenten Wechsel zwischen narzisstische Kränkungserleben und Ohnmachtsgefühlen sowie narzisstischen Kompensationsversuchen: „*Wir sind Gott.*"

Diese narzisstische Anfälligkeit und Kränkung, die durch zahlreiche Demütigungen, Spott, Bedrohungen, schulischem Misserfolg, Herabwürdigungen entstanden sind, führen zu einer Flucht in Fantasiewelten von Grandiosität und Macht und zu Aufsuchen fantasieanregender Stimuli (Stimmer 1987). Heute flüchten Jugendliche oft in neue mediale Welten etwa in Ego-Shooter-Spiele. Der narzisstisch auffällige Jugendliche möchte sein eigener „*Impresario seiner eigenen Erscheinung*" (Baudrillard 1992) sein und entwickelt dazu durch Abwertung anderer Personen Strategien „*narzisstischer Selbstwerterhöhung*" oder er neigt zu einer verzerrten Wahrnehmung vergangener Erfolgserlebnisse. Diese Jugendlichen erleiden deshalb eine Kränkung nach der anderen. Im Gegen-

satz zu den meisten Menschen vergessen sie keine Kränkung. Die Schmach wühlt in ihnen, bis sie gegen die ihrer Meinung nach ungerechte Welt losschlagen. Diesen Tätertyp betrachtet Adler (2010) als die gefährlichste Gruppierung, weil ihre Taten am opferreichsten sind.

In dem *Fallbeispiel Peter* stellte der Verfasser folgende Diagnosen nach ICD-10:

- kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen (F 92.8)
- beginnende narzisstische Persönlichkeitsstörung (F 60.8)
- Alkohol-Abusus (F 10.2)
- Cannabis-Abusus (F 12.2)
- exzessiver Computerkonsum (F 63.8)

Fallvignette

Bei Georg R., dem Schulamokläufer von Ansbach, diagnostizierte der psychiatrische Sachverständige G. E. Trott eine gravierende schizoide Persönlichkeitsstörung (Holzhaider 2010). Diese Diagnose führte zur Anerkennung einer verminderten Schuldfähigkeit.

Knapp ein Jahr nach dem vereitelten Amoklauf in St. Augustin bei Bonn im Mai 2009 wurde die 17-jährige Täterin aufgrund eines Revisionsurteils des OLG Köln aus der JVA Köln in eine geschlossene psychiatrische Klinik verlegt, nachdem ein jugendpsychiatrischer Gutachter eine erhebliche verminderte Schuldfähigkeit aufgrund einer Persönlichkeitsstörung festgestellt hatte.

Es kann auch eine Mischung narzisstischer und schizoider Störung vorliegen. Es handelt sich dann eher um „*stumme*“ und schüchterne Narzissten, die sich aus emotionalen Bindungen und sozialen Kontakten zurückziehen und ein einzelgängerisches Verhalten sowie eine in sich gekehrte Zurückhaltung zeigen. Dabei besteht bei ihnen ein Unvermögen, Freude zu erleben, Gefühle auszudrücken verbunden mit einem erheblichen Mangel an Einfühlungsvermögen. Bei erlebter Herabwürdigung flüchten diese Jugendlichen ebenfalls in eine Fantasiewelt von „*Grandiosität und Macht*“ oder sie suchen zur Kompensation ihres Kränkungserlebnisses verstärkt fantasieanregende Stimuli auf. Gleichzeitig wollen sie ständig bewundert werden. Sie befinden sich meist aufgrund ihres unauthentischen Verhaltens in einem „*Als-ob-Modus*“ (Fonagy und Bateman 2006).

Nach Fonagy und Bateman (2006) kann es zu einer Regression auf einen „*zweckbestimmten Modus*“ kommen, indem die Jugendlichen ihre Drohungen allein durch Handlungen ausdrücken wollen. Dadurch sollen die Gedanken und Gefühle der anderen beeinflusst und verändert werden. Die Jugendlichen schlagen los, um die als bedrohlich erlebte andere Person zu überwältigen und zu eliminieren.

Nach Faust (2010) leiden viele School Shooter unter klinisch bedeutsamen Angstneurosen und müssen deshalb medikamentös behandelt werden. Die

betroffenen Jugendlichen gehen davon aus, dass sich ihre Außenseiterposition in der Schule auch in Zukunft fortsetzen wird und ziehen daraus den Schluss, vorzeitig *„aus ihrem Leben verschwinden“* zu wollen, um ihre *„Ruhe zu finden“*. Der Rückzug aus dem sozialen Leben geschieht aus Angst, in eine Situation zu geraten, die das ohnehin geschwächte Selbstwertgefühl noch weiter destabilisieren kann. Ein bewusstes Einsetzen von Gewalt, um bestimmte Ziele zu erreichen, findet man nicht nur bei Personen mit einer narzisstischen, sondern auch bei Personen mit einer antisozialen Persönlichkeitsstörung.

Weitere Persönlichkeitseigenschaften, die bei Amoktäter und School Shooter zu finden sind, werden auch mit dem Begriff des *„sensitiven Charakters“* beschrieben. Hierbei zeigen die Jugendlichen eine geringe oder keine Tendenz zu „antisozialem“ Verhalten. Sie sind eher durch ein internalisierendes statt durch ein externalisierendes Verhalten mit einer hohen Empfindlichkeit gegenüber Kritik, Spott und Zurückweisung mit einem Gefühl von Scham gekennzeichnet. Potenzielle Täter mit diesen Eigenschaften reagieren eher mit depressiven Verstimmungen und Suizidgedanken. Sie zeigen ebenfalls eine Abhängigkeit von Anerkennung durch andere Personen aufgrund ihres geringen Selbstwertgefühls. Sie neigen zu Grübelzwängen mit grandiosen Machtfantasien und entwickeln irrationale Glaubenssätze wie *„Nur Rache kann zur Beendigung der Bedrohung beitragen.“*, die sich auf die Realitätswahrnehmung negativ auswirken, insbesondere wenn noch mediale Stimuli wie Ego-Shooter-Spiele und die damit verbundene *„Flucht in fiktionale Welten“* hinzukommen. Es ist dann nur eine Frage der Zeit, wann die empfundene Erniedrigung in Wut umschlägt und die Gewalttat zur letzten Option wird.

Die unterschiedlichen Studien- und Analysenergebnisse sind darauf zurückzuführen, in welchem Umfang Dokumente der Täter wie Tagebuchaufzeichnungen, Verhörprotokolle oder sonstige Akten ausgewertet werden konnten. Je nach Umfang und Qualität der Dokumentation wurde ein umfassenderes und differenzierteres Bild des jeweiligen Täters möglich. Durch differenzierte Analysen von Amokläufen und Tötungsdelikten sowie durch Auswertung der Untersuchungsberichte, der psychiatrischen Gutachten und Aufzeichnungen verschiedener Täter ergibt sich folgende Tendenz:

Studien- und Analyseergebnisse

Die meisten Täter zeigen depressive suizidale Symptome (Faust 2010).

Alle Täter befanden sich vor der Tat in einer persönlichen Krise als Resultat lang anhaltender Kränkungen, Schikanen, Mobbing, Spott, Beleidigungen und mangelnder Anerkennung durch das soziale Umfeld. Längere Perioden von Demütigung, Ausgrenzung, Frustration und Ärger können nach Schmidtke et al. (2002) zu *„Aufstauphänomenen“* führen, die sich dann explosiv in heftiger Aggression entladen.

In 98% aller Fälle gehen den Taten Konflikte voraus, die die Täter nicht bewältigen konnten.

Einige der Täter waren schlechte Schüler, hatten ein schwieriges Verhältnis zu den Eltern, zeigten Probleme im Umgang mit Mädchen. Sie hatten Zugang zu Waffen und begeisterten sich für sie und für Gewaltspiele am Computer. Sie waren meist Einzelgänger oder Außenseiter.

Die Täter stammten überwiegend aus der Mittelschicht.

School Shooting wird von den meisten Experten als eine „*Exitstrategie*“ bewertet, mit der Möglichkeit durch die Erniedrigung anderer die eigene Statusunsicherheit auszugleichen. Die Fragen, die sich dem Jugendpsychiater nach vollendetem School Shooting oder bei potenziellen Tätern stellen, sind:

- Bestand schon im Vorfeld der Tat eine manifeste Depression? Wie stark war sie ausgeprägt und für andere erkennbar?
- Waren die Handlungsweisen noch Ausdruck „*normaler Überzeugungen*“ oder schon Ausdruck „*überwertiger Ideen*“ oder eines „*wahnhaften Geschehens*“?

Stompe (2010) spricht in *Erweiterung der Definition von Jaspers und Janzarik von Wahn* beim Vorliegen folgender Phänomene:

- Der Wahnkranke fühlt sich aufgrund seines Weltbildes als „*Zentrum der Welt*“ und interpretiert alles aus der Sicht der eigenen Betroffenheit.
- Er zeigt eine Störung der Urteilsfähigkeit mit der Unfähigkeit des „*Überstiegs*“ mit dem Kriterium der Unbeeinflussbarkeit.
- Sein Wahn ist eine Konsequenz von „logischen Schlussfolgerungen“, an deren Überzeugungen er unbeirrt festhält.
- Er neigt aufgrund fragwürdiger Inhalte seiner Überzeugungen zu Fehlschlüssen.
- Sein Wahn pendelt zwischen den Extremen „*immer gut*“ oder „*immer böse*“.
- Andeutungen anderer Personen bezieht er fast immer auf sich.
- Sein Ich-Erleben verändert sich in dem Maße, wie sein Affekt zunehmend an Kraft verliert.
- Seine zwischenmenschlichen Beziehungen und sein Zugang zur Welt gehen ihm zunehmend verloren.
- Die Entwicklung seines Wahns führt zu einer konkreten Ausgestaltung seiner Wahnvorstellungen.

Das Phänomen „Wahn“ steht seit jeher im Zentrum des psychopathologischen Interesses, weil es sehr komplex ist. Wahn und die Halluzination sind Schlüsselmerkmale der Psychose und gehören zu den wichtigsten Erscheinungen der Schizophrenie. Wahn kann bei vielen psychopathologischen Zustandsbildern vorkommen. Eine Vielzahl von Hypothesen zu seiner Entstehung wird bis heute diskutiert Stompe (2010). Dabei sind wichtige Fragen, ob die Genese

des Wahns durch eine Störung auf der Ebene der Affekte, auf der Ebene der Wahrnehmung oder durch kognitive Störung verursacht wird und welche Rolle die imaginativen Prozesse in der Wahnentstehung spielen.

In der frühen Phase der Wahnstimmung – gen. „*Trema*" nach Conrad (2002) – zeigt sich eine deutliche Isolierung und Kontaktstörung des Jugendlichen aufgrund eines wiederholten Scheiterns an der Realität. Eine angemessene Verarbeitung des eigentlichen Konflikts gelingt nicht.

Statt einer eindeutigen Psychose scheinen zahlreiche School Shooter – wie Lempp (2009) im Falle von Tim K. annahm –, unmittelbar vor ihrer Tat eine kurzzeitige Vermischung von Realität und Irrealität zu erleben, die mit herkömmlichen Kategorien der modernen psychiatrischen Klassifikationssysteme nicht fassbar sind. Dieses Erleben schreibt Lempp eher einer „*überbordenden Fantasie*" als einer „*klassischen psychischen Störung*" zu. Diese Fantasien können eine wahnhafte Form annehmen und im weiteren Verlauf in eine Schizophrenie einmünden. Lempp geht auch davon aus, dass sich die Täter nicht grundsätzlich von vielen anderen Jugendlichen unterscheiden. Sie würden aber ohne Halt in ihrer Familie – „*unter dem Triebdruck der Pubertät*" – in einer Schule, die ohne Gnade auf Leistung pocht, durch eine ungewisse Zukunft irritiert. Indem sie sich immer mehr in „*Nebenrealitäten*" verlieren, geraten sie in eine „*emotionale Sackgasse*" und „*Wahnwelt*". Dieser „*psychotische Ausnahmezustand*" ist nach Lempp nicht allein das Ergebnis persönlichen „Wahnsinns", sondern zugleich eine Reaktion auf das Umfeld. Nur beides zusammen, der „*verwundbare*" Täter und eine „*als beängstigend und brutal empfundene Mitwelt*", erzeugen das hochexplosive Gemisch, das schließlich zum Schulamoklauf führt.

Eine etwas andere Betrachtungsweise liefert in dem Fallbeispiel P. die Diagnose einer „*primären Dissoziativen Identitätsstörung*" (F 44.8 nach ICD-10). Anlass dazu gaben Beobachtungen der Eltern als auch anderer Bezugspersonen an P., als ihnen in der Interaktion mit ihm ein häufiger Wechsel zwischen verschiedenen Persönlichkeitsanteilen (*states*) auffiel. Die Diagnose des Verfassers bezieht sich dabei auf die Theoriebildung von Nijenhuis et al. (2006, 2009). Sie beschreiben, dass Persönlichkeitsaufspaltungen mit verschiedenen „*Aktionssystemen*" verbunden sind. Dabei postulieren sie solche, die Funktionen im täglichen Leben kontrollieren, die sie den „*anscheinend normalen Persönlichkeitsanteil*" (ANP) nennen und solche, die für das „*Überleben*" essenziell sind, die sie als „*emotionalen Persönlichkeitsanteil*" (EP) bezeichnen.

Erste Ergebnisse aus experimentellen Befunden bei Patienten mit einer „*Dissoziativen Identitätsstörung*" lassen nach Nijenhuis et. al (2006) vermuten, dass unterschiedliche Reaktionen auf traumatische Erinnerungen auf verschiedene neuroendokrinologische Faktoren zurückzuführen sind. Sie können auch durch unbewusste bedrohliche Stimuli hervorgerufen werden. Dabei besteht eine Unfähigkeit, ein traumatisches Ereignis zu integrieren. Dies führt zu einer „*strukturellen Dissoziation*" in zwei unterschiedliche mentale Zustände der

Person. Je nach Stressniveau bei sehr frühen Störungen und je nach Dauer der Traumatisierung können sich die Aktionssysteme ANP und EP noch weiter *„aufspalten"* und durch sekundäre und tertiäre *„Dissoziativen Identitätsstörung"* zu einer komplexen Persönlichkeitsstruktur führen. Das zeigt sich in Manifestationen parallel ablaufender mentaler Prozesse, die füreinander mehr oder weniger unzugänglich sind. Um sich dieser Komplexität anzunähern, beschreibt Fine (2006) mehrere Kategorien kognitiver Determinanten, die den pseudowahnhaften Charakter und die für Patienten mit einer *„Dissoziativen Identitätsstörung"* typischen kognitiven Verzerrungen erfassen, wie dichotomes Denken, selektive Abstraktion, willkürliche Schlussfolgerungen und Verzerrungen der Selbst-Wahrnehmung.

5.4.3 Kognitive Verzerrungen

Um *„kognitive Verzerrungen"* (biases) besser zu verstehen, müssten bei potenziellen Tätern nach W. Huck in Zukunft wichtige zentrale pathogenetische Mechanismen untersucht werden, ähnlich wie dies Veckenstedt et al. (2009) bei erwachsenen paranoiden Schizophreniepatienten getan haben.

Kognitive Verzerrungen stellen sich in folgenden Aspekten dar:

1. **Voreiliges Schlussfolgern.** Studien zeigen nach Veckenstedt et al. (2009), dass Menschen mit *„paranoider Schizophrenie"* auf der Grundlage weniger Informationen häufig *„hastige"* Entscheidungen treffen. Dieser voreilige Entscheidungsstil mit einer niedrigen Entscheidungsschwelle wird als *„jumping to conclusions bias"* (JTC) bezeichnet.
   Im Gegensatz dazu zieht sich bei School Shootern dieser Entscheidungsprozess in der Regel über längere Zeit hin, bis es ab einem bestimmten Punkt (point of no return) zur Tat kommt. Das klassische Experiment zur Untersuchung des voreiligen Schlussfolgerns ist der sog. „Kugeltest". Je nach Studie trafen 40–70% der schizophrenen Patienten bereits nach einer gezogenen Kugel eine Entscheidung, während gesunde Probanden meist einige Züge abwarteten, bevor sie eine Entscheidung fällen.
   Die Studien weisen daraufhin, dass es sich bei hastigem Entscheidungsverhalten nicht um ein Defizit im schlussfolgernden Denken und Generieren von Hypothesen handelt, sondern vielmehr um eine unzureichende Sammlung von Informationen (data-gathering bias).
2. **Unkorrigierbarkeit.** Schizophrene Patienten zeigen die Tendenz, trotz schlüssiger Gegenargumente und Beweise des Gegenteils, an einmal bezogene, falschen Positionen festzuhalten. In der Literatur wird diese Denkweise als *„bias against disconfirmatory evidence"* bezeichnet. Zur Messung der Unkorrigierbarkeit werden Geschichten aus sequentiell präsentierten Bildern oder Sätzen verwendet, die eine unerwartete Wendung nehmen und so eine Urteilskorrektur erfordern.

3. **Selbstdienlicher Attributionsstil.** Unter Attributionsstil versteht man das Zuschreiben von Ursachen für das Zustandekommen verschiedener Situationen. Dabei unterscheidet man *internale Attribution*, bei der man sich Erfolge selbst zuschreibt und *externale Attribution*, bei der man die Schuld für Misserfolge eher bei anderen Menschen sucht oder sie äußeren Umständen zuweist. Beides wird als „*selbstdienlicher Zuschreibungsstil*" bezeichnet und soll der Erhaltung eines gesunden Selbstwertgefühls dienen. Dieser übersteigerte „*selbstdienliche Attributionsstil*" scheint also eine Schutzfunktion zu erfüllen, um Kränkungen des ohnehin niedrigen Selbstwertgefühls zu vermeiden. Menschen mit einer Schizophrenie weisen häufig einen „*übersteigerten Attributionsstil*" auf. Schizophrene Menschen erleben ihre Mitmenschen als feindselig, da sie der Meinung sind, dass diese ihnen subjektive Misserfolge bescheren. Als Testverfahren zur Unterscheidung der Attributionsstile kann der „IPSAQ-Test" (Internal Personal and Situational Attributions Questionnaire) genutzt werden.

5.5 Ergebnisse der Suizidforschung

Im Kontext der Suizidforschung entwickelte Henseler (1992) das Konzept der „*Narzisstischen Krise*" und verwendete es zur Erklärung „*temporär begrenzter suizidaler Krisen bei individualspezifischen äußeren Belastungen*". Etwa 80% der Amokläufer und School Shooter töten sich unmittelbar nach der Tat selbst oder versuchen es zumindest. In der Regel wurden diese narzisstischen Suizidale durch Enttäuschungen oder Kränkungen aus ihren Beziehungen gerissen und gerieten in eine schwere Krise, die sie durch den Amoklauf oder das School Shooting für sich zu lösen versuchten. Damit setzten sie bewusst den Endpunkt ihrer Krise, sodass es sich bei diesem Suizid um ein *geplantes* Tatelement, nicht um ein *spontanes* Tun, handelt. Darüber hinaus wird vermutet, dass die Täter sich töteten, um eine Rückkehr in die Realität vermeiden.

Nach Ringel (1969) sollte bei potenziellen Amokläufern und School Shootern differenzialdiagnostisch stets ein „*präsuizidales Syndrom*" abgeklärt werden. Es besitzt nämlich große Bedeutung in der akuten Einschätzung der Suizidalität.

! Das wichtigste Warnzeichen für bevorstehende Amokläufe oder School Shootings ist immer das Äußern von geplanten Suizidhandlungen!

Das „Präsuizidale Syndrom" besitzt folgende Merkmale, die stets als ernstzunehmende Warnzeichen zu betrachten sind (Ringel 1969):

- **Einengung:** Die Wahlmöglichkeiten im Leben potenzieller Täter werden immer weiter eingeengt, bis letztlich nur der Suizid als Ausweg übrig bleibt.

- **Aggressionsumkehr**: Es entwickelt sich eine verstärkte und gleichzeitig gehemmte Aggression, die sich früher oder später gegen den Betroffenen selbst richtet.
- **Suizidfantasien**: gehen regelmäßig einer Suizidhandlung voraus. Das Gefühl, der Realität nicht gewachsen zu sein, führt zu einer Flucht in die Irrealität. Der Betroffene baut sich eine Scheinwelt auf, in der Gedanken an den Tod und schließlich an Suizid eine immer größere Rolle spielen.

Zudem beinhaltet das *„Präsuizidale Syndrom"* noch folgende Merkmale:

- Beim potenziellen Täter besteht ein „Ruhe vor dem Sturm".
- Für ihn werden die Menschen seiner Umwelt zunehmend überflüssig.
- Wenn er seinen Rückzug angetreten hat, ist er kaum noch erreichbar und wirkt sogar entspannt und gelassen.

5.5.1 Das Phänomen des „Suicide by Cop"

Viele Täter legen es darauf an, den *„finalen Fangschuss"* durch die Polizei zu bekommen, um nicht die letzte Verantwortung für sich selbst übernehmen zu müssen. Diese Art der Suizidalität hat dann die unbewusste Funktion, sich in einen fantasierten *„Primärzustand"* zu retten, in dem es keine Beziehungskonflikte mehr gibt. Dabei wird der Tod in Kauf genommen, um weiteren Kränkungen und Beschämungen auszuweichen. Georg R., der im September 2009 bei seinem Schulamoklauf von Polizisten durch Schüsse gestoppt worden war, äußerte im April 2010 in seinem Strafprozess vor dem Landgericht Ansbach, dass er die zum Tatort geeilten Polizisten nicht töten wollte, sondern gehofft hatte, sie würden ihn erschießen.

5.6 Unterscheidung der verschiedenen Gewaltformen

Die empirischen Studien von Farrington und Loeber (2000) verweisen auf *drei verschiedene Typen aggressiver Jugendlicher:*

- **Der lebenslange Typ entwickelt** bereits in der frühen Kindheit Aggressionen, wobei sich die aggressive Problematik zunehmend verstärkt.
- **Der zeitlich begrenzte Typ** entwickelt seine Aggression in der Vor- und Grundschule, in der späten Adoleszenz oder im frühen Erwachsenenalter.
- **Der späte Typ** mit einer Überkontrolliertheit lässt keine Hinweise auf frühes aggressives Verhalten erkennen.

Andere Autoren wie Meloy (2006) und Wahl (2009) unterscheiden *„kalte"* und *„heiße"* Aggression.

5.6.1 Die kalte Aggression

Die kalte Aggression benötigt in der Regel keinen unmittelbaren Auslöser. Sie wird geplant, instrumentell und zielgerichtet eingesetzt. Sie hängt von vorausgegangenem sozialem Lernen und externer Verstärkung ab. Bei der „*kalten*" Aggression kommt als neue Aktionsmöglichkeit für eine Gruppe von Jugendlichen, die suizidal sind, zu einem „*prolongierten Kontrollverlust*" (Wahl 2009).

Meloy (2006) bezeichnet diese Form der Gewalt als „*Jagdmodus*". Die Jugendlichen zeigen keine physiologische Erregung, eher emotionale Kühle, sind „cool" im Sinne von „*Rache ist ein Gefühl, das man kalt genießt*". Sie zeigen sich gesteuert, zielgerichtet und entwickeln Privatrituale wie Tragen einer besonderen Kleidung und Waffen und Symbolen. Sie fühlen sich nicht unmittelbar bedroht.

Strüber et al. (2006, 2008) sprechen allerdings nur von einer sehr kleinen Gruppe schwerer Gewalttäter, die sich durch planvolles und kaltblütiges Handeln auszeichnet.

5.6.2 Die heiße Aggression

Heiße Aggression ist dagegen stark affektiv besetzt und impulsiv, wobei es zu einem schnellen Kontrollverlust, ausgelöst durch aktuelle „*Trigger*", kommt. Meloy (2006) bezeichnet diese Form der Gewalt als „*Aktivierungsmodus*". Die Jugendlichen zeigen eine deutliche physiologische Erregung mit Erhöhung des Adrenalins, einen „*fokussierten Blick*" und eine deutliche Muskelanspannung. Sie fühlen sich schnell bedroht, ihre Schmerzempfindung ist reduziert. Durch eine affektive Gewalttat versuchen sie, ihre die Bedrohung zu beenden. Sie zeigen kein zielgerichtetes Interesse für einen „*Opferpool*".

5.7 Was geschieht, wenn Gewalt ausgeübt wird?

Oder die Frage nach den Tatbeständen und den Abläufen.

Die meisten Experten analysierten in den letzten Jahren detailliert die Abläufe des School Shootings und versuchten aus ihren Ergebnissen spezifische „*Tatmerkmale*", „*Tatschemata*" sowie „*Stufen der zielgerichteten Gewalt*" abzuleiten.

5.7.1 Tatmerkmale, Tatschemata und Stufen der zielgerichteten Gewalt

Nach Robertz (2004) sind folgende „*Tatmerkmale*" charakteristisch:

- Die Täter haben einen direkten Bezug zur Schule, an der sie den Amoklauf ausführen.
- Es werden Waffen mit Tötungsabsicht eingesetzt.
- Der Täter wählt seine Opfer wegen ihres „Symbolcharakters" oder ihrer „Funktion" als Lehrer, Schüler, Hausmeister, Sekretärin usw. aus.

„Symbolcharakter“ haben aber nicht nur die Opfer, sondern auch der Tatort. Die Schule wird als Tatort gewählt, weil sch hier ihre Opfer aufhalten und die Schule den Tätern eine *„öffentliche Bühne“* bietet, auf der sie ihre Tat zur Schau stellen können.

Robertz (2004) und Hoffmann et al. (2009) stellen folgende *„Tatschemata“* dar:

- Bei der Mehrzahl der School Shootings handelt es sich um geplante und vorbereitete Taten.
- Der Entschluss zur Tat reift über einen längeren Zeitraum heran.
- Auslöser der Tat sind Kränkungen und Verluste, die vom Täter als schwerwiegend wahrgenommen werden.
- Die Ausübung der Tat erscheint dem Täter als einzige Problemlösung.
- Vorausgegangene medienwirksame Taten entfalten „Sog- und Modellwirkung“.
- An Jahrestagen mit spektakulären Amoktaten kommt es häufiger zu School Shootings.
- Amokläufe an Schulen werden meist durch Einzeltäter begangen.
- Die Täter sind in der Regel männlichen Geschlechts mit einem Altersdurchschnitt von 15,6 Jahren (Robertz 2004).
- Es werden meist Personen angegriffen, von denen sie sich gekränkt fühlen.
- Amokläufe und School Shootings werden meist nach Erstellen von Todeslisten und genauen Ablaufplänen sowie nach Verfassen und Veröffentlichen von Abschiedsbriefen oder von Videos verübt.
- Im Vorfeld der Tat sickern meist schon Informationen durch (*Leaking*) wie das Aussprechen von Warnungen oder die Umsetzung gewalthaltiger Fantasien in Worten, Bildern oder Geschichten.

Die Amok- und School Shooting-Forschung arbeitete typische *„Phasen“* der Entwicklung eines School Shooting heraus (Bannenberg 2010a, Faust 2010, Hoffmann 2009, Robertz 2004, 2007, Scheithauer et al., 2008).

Faust (2010) beschreibt folgende *Tatabläufe und Tathintergründe*:

- Die Täter zeigen eine narzisstischen Vulnerabilität aufgrund massiv kränkender und sie ausgrenzender Erfahrungen, insbesondere des sozialen Ausschlusses aus Gruppen Gleichaltriger.
- Die Täter ziehen sich in eine Isolation zurück, um weiteren Kränkungen aus dem Weg zu gehen.
- Sie verbringen einen großen Teil der Zeit mit kompensatorischen Fantasien, durch die sie sich immer weiter von der Realität entfernen.
- Sie werden zu Sonderlingen, auf die Lehrer und Mitschüler ihre eigenen Aggressionen projizieren.
- Ihre kompensatorischen Fantasien entwickeln sich zu Rachefantasien, die auf konkrete Realisierungen drängen.

Als besondere Problematik ist anzusehen, dass die Umgebung potenzieller School Shooter in der Regel alle Anzeichen ihrer Hilfsdürftigkeit übersieht. Sie braucht deren Missachtung, um sich selbst und ihr Weltbild im Sinne einer „reinen Weste“ zu stabilisieren. Sie stützt ihre Ideologie der *„leistungsgerechten Schule“*, indem sie die Schwierigkeiten der potenziellen Täter für *„selbst verschuldet“* ansieht. Aus Rache inszenieren dann School Shooter ihren *„triumphalen Moment“*, indem sie ihren sozialen Ausschluss durch den Tod ihre Peiniger und den damit verbundenen irreversiblen Ausschluss aus der Gemeinschaft bestrafen. Gleichzeitig stellt die Tat als Flucht aus der eigenen Verantwortung und als Selbstbestrafung als ein *„irritierendes moralisches Gemenge“* dar (Faust 2010).

Im Vorfeld beschäftigten sich die School Shooter mit den Taten ihrer Vorgänger. Sie lernen ihre eigene *„Dramaturgien“* in den Medien kennen und versuchen sie im Sinne einer Selbstjustiz noch zu überbieten.

Robertz (2004, 2007) und Hoffman et al. (2009) beschreiben ähnliche Stufen und Phasen der zielgerichteten Gewalt. Hoffmann (zitiert nach Donner 2011) stellte auf einem Kongress in Berlin Ende 2010 dar, dass von der Idee bis zur Tat meist Monate, häufig auch Jahre vergehen können, wobei diese Stufen und Phasen einem erstaunlich homogenen Verhaltensmuster folgen.

Tatvorfeld

Es ist in der Zwischenzeit gesicherte Erkenntnis, dass kein Amoklauf aus *„heiterem Himmel“* geschieht. Vielmehr handelt es sich um lange geplante Gewalttaten, die aus *„übersteigertem Hass“* und *„ausgeprägten Rachefantasien“* resultieren.

Bei dem Täter liegt immer eine spezielle Problemlage vor. Ein zentraler psychischer Faktor ist in der Regel eine tiefe Kränkung, oft ausgelöst durch zurückgewiesene Zuneigung, durch Spott von Mitschülern oder durch ernsthafte Konflikte mit Lehrern oder Schulleitung.

Bei School Shooter gibt es stets Hinweise auf ein erlittenes und erlebtes Unrecht!

Aufgrund seines Wunsches nach Rache zeigt sich der potenzielle Täter als *„entsicherte Waffe“* (Hoffmann zit. nach Donner 2011).

Rückzug in die Fantasie

Der Täter beschäftigt sich zunehmend damit, ob eine Gewalttat eine Option für seine Rache sein kann. Aufgrund der erlebten Zurückweisung reagieren die potenziellen Täter mit einem Rückzug in ihre Fantasiewelt, in der sie ihre Vorstellung von Macht und Gewalt ausleben können. Macht- und Rachefan-

tasien vermischen sich mit der Realität immer mehr. Die *„geheime innere Welt"* mit ihrem Kontroll- und Dominanzbedürfnis wird weiter ausgebaut. Die Beschäftigung damit ist nach Hoffmann (2009) und Robertz (2004, 2009) oft besser zu erkennen als die eigentliche Planung.

Die Täter interessieren sich verstärkt für Jahrestage, die mit früheren Amoktaten in Verbindung stehen. Es kommt zu einer verstärkten Identifikation mit anderen Gewalttätern und zu Andeutungen ihrer geplanten Taten, *frühes Leaking*, weshalb Warnhinweise der Täter besonders ernst genommen werden müssen (Donner 2011).

In jeder Gerichtsakte über Gewalt an Berliner Schulen aus den vergangenen zehn Jahren stieß Scheithauer (zitiert nach Donner 2011) auf frühe Anzeichen, die im Umfeld des Täters aufgefallen waren. Der potenzielle Täter machte auch meist mehr oder weniger offene, vage oder „kryptische" Bemerkungen über Rache.

Zur Illustration dient folgende Fallvignette über Florian K., Schulamokläufer von Ludwigshafen 2010.

Fallvignette (Donner 2011)

„Die Polizei wird auf Florian K. aufmerksam, als der 23-Jährige einen Amoklauf an seiner ehemaligen Berufsschule in Ludwigshafen ankündigt, verbunden mit einem Todesdatum. Unter einem Decknamen stellte er selbst gedrehte Waffenvideos ins Netz. Doch bei einem Hausbesuch wimmelt er die Beamten ab *‚Alles sei nur ein Scherz …'.* Hätte man sich in seinem Zimmer umgesehen, wären dreißig Schreckschusswaffen, eine Armbrust und mehrere Kampfmesser gefunden worden. Drei Jahre lang hatte er seine Taten geplant. In einem Tagebuch beschrieb er ausgiebig seine Gewaltfantasien. Auf seinem Computer fand die Polizei nach der Tat Daten, die zeigen, wie intensiv sich Florian K. mit früheren Amokläufen in Schulen beschäftigt hatte. Vier Lehrer standen auf seiner Todesliste. Am 18.2. 2010 erstach Florian K. einen seiner ehemaligen Pädagogen an der Schule. Ohne jeden Widerstand ließ er sich kurz darauf festnehmen".

Planungsphase

Die meisten Täter veröffentlichen in unterschiedlichen Formen, wie sie ihre Vorstellungen von der Tat umsetzen können. Manchmal unternehmen sie ungewöhnliche Kontaktversuche und versuchen ihre „Kumpels" einzubinden.

Von einem *„mittleren Leaking"* spricht man, wenn der Täter seine spezifische Todesliste erstellt. Er kundschaftet die räumlichen Bedingungen der Schule aus und fertigt Zeichnungen von Schulgebäuden an.

Im **Fallbeispiel Peter** befanden sich in seinem *„Opferpool"* mehrere Lehrer und Mitschüler, von denen er sich gedemütigt und gemobbt fühlte, sowie ein für ihn *„unerreichbares"* Mädchen.

Nach Gaertner (2009) sind Harris und Klebold in der Planungsphase einem *„Programm der totalen Gefühlsabtötung“* gefolgt. Alles, was sie nun taten, war einer bewussten Entscheidung entsprungen, die sie mit allen Konsequenzen tragen wollten. Zu diesem Zeitpunkt hatten sie jeden anderen Ausweg abgelehnt und waren *„auf eine Bahn eingeschwenkt“*, auf der sie nur noch den Tod im Blick hatten.

Ab der Planungsphase besteht für das Krisenteam einer Schule Zeit- und Handlungsdruck!

Vorbereitungsphase

Die Täter beschäftigen sich damit, was sie am Tattag anziehen werden, z.B. den *„richtigen“* Trenchcoat oder Maske und woher sie ihre Waffen (Gewehr, Messer, Axt, Samurai-Schwerter etc.) bekommen können.

Sie beschäftigen sich mit Transportfragen und mit Abschiedshandlungen und *„privaten Ritualen“*.

Von einem *„späten Leaking“* spricht man, wenn die Täter mehr oder weniger deutlich Warnungen oder Ankündigungen an bestimmte Personen geben, damit diese nicht zur Schule gehen sollen. Die Täter verschenken ihre persönlichen Gegenstände.

Nachdem sie nun ihren endgültigen Entschluss zur Ausübung gefasst haben, gibt es für sie keinen Rückzug und keine Alternativen mehr. Sie verändern nicht nur ihr Äußeres, sondern manchmal sogar ihre Art zu sprechen. In einigen Fällen wurde sogar ein konkretes Tatdatum benannt.

Die Täter zeigen nun die klassischen Symptome eines *„Präsuizidalen Syndroms“* (Ringel 1969), weil sie eine für sie selbst eindeutige Lösung als *„Ausweg“* gefunden haben.

Bei Übung mit Waffen ist eindeutig Handeln angesagt!

Vorstoß

Die Täter ziehen sich im Auto oder in der Toilette der Schule um.

Angriff

Es kommt zu verschiedenen Annäherungen unter Vorwand, verdeckt oder offensiv an die Klassen-, Lehrer- und Sekretariatsräume.

Ein Frühwarnsystem muss ein qualifiziertes Wahrnehmen der bestehenden Problematik, ein interdisziplinäres Deuten, ein zielgerichtetes Warnen und ein abgestimmtes Handeln im Krisenteam beinhalten.

5.7.2 Das Phänomen des Leaking

Die meisten Amokläufer und School Shooter teilen ihre Absichten im Vorfeld mit, was als „*Leaking*" bezeichnet wird. Dabei lassen sie ihre Tatfantasien oder -pläne entweder in Zeichnungen, verbal oder in schriftlichen Äußerungen oder durch das demonstrative Tragen von Tarnkleidung und durch ihr Interesse am Sammeln von Informationen über Gewalt, Waffen, School Shooting „*durchsickern*".

Bei Georg R., dem Schulamokläufer von Ansbach, wussten seine Lehrer, dass er sich mit dem Thema „Amoklauf" beschäftigte. Er wollte sogar eine Facharbeit über Amokläufe schreiben.

Um schwere, zielgerichtete Formen von Schulgewalt zu verhindern, sind diese Ankündigungen und Hinweise von größter Bedeutung. Hier liegt der „*Schlüssel*" zu einer effektiven Prävention und Erarbeitung einer Präventionsstrategie. Wichtig ist dabei, ernstzunehmende Androhungen von harmlosen Späßen zu unterscheiden, damit eine Tat verhindert werden kann.

Mittlerweile gibt es wissenschaftlich fundierte Checklisten zur Einschätzung der Gefährlichkeit des Leakings Scheithauer et al. (2009) begannen ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an Berliner Schulen, um Leaking frühzeitig zu erkennen und Krisenteams die Chance zu geben, schnelle Interventionen zu vornehmen. Neuerdings sind Schulen anderer Bundesländer wie Baden-Württemberg einbezogen.

Woran Leaking erkannt werden kann

- Briefe, gewalttätige Zeichnungen, Liedtexte, Droh- und Belästigungsanrufe, Mitteilungen in Chatrooms, durch Weblogs, per E-Mail oder SMS sowie durch Verschickung von Videosequenzen im Internet sind direkte Formen des Leakings. Indirekt können sich potenzielle Täter durch Tragen von Tarnkleidung, Waffen *„outen"*.
- Formen des Leakings sind ebenfalls häufige Verbalaggressionen, konfrontative oder einschüchternde Äußerungen, Schuldzuweisungen an andere.
- Die Täter kommunizieren ihre Absichten meist in Richtung ihrer „Peer-Gruppe", die dadurch zu wichtigen Informationsträgern wird.
- Intensive Darstellung ihrer Beschäftigung mit „Helden-Mythen", verschiedenen Formen von Gewalt, Formen des Selbstmords und eigenen Tötungs-

wünschen. Äußerungen von Ausweglosigkeit, Wahrnehmung eines Tunnelblicks.
- Der Medienkonsum ist weitgehend gewaltorientiert und auf gewalttätige Literatur gerichtet.
- Äußerungen von Hoffnungslosigkeit, von tiefen Ressentiments und Wünsche nach Rache gegenüber Lehrer und Mitschüler.
- Berichte über Erfahrungen mit Schusswaffen und Messern, Faszination für Waffen mit ersten Probehandlungen.
- Drohungen, Waffen in die Schule mitzubringen, wobei zwischen flüchtigen oder substanziellen Drohungen und Gewaltplänen unterschieden werden muss.
- Suche nach Unterstützung von Mittätern.
- Auftauchen von Hasslisten mit einem *„Opferpool"*

Wer Leaking-Zeichen erkennt und angemessen reagiert, hat die Chance, einen Amoklauf und das School Shooting zu verhindern.

5.7.3 Das „Dynamische Risiko Analyse System" (DyRiAS)® nach Hoffmann

Hoffman et al. (2009) vom Institut für Psychologie und Bedrohungsmanagement (2009) entwickelten – basierend auf Forschungsarbeiten der Arbeitsstelle für forensische Psychologie der TU Darmstadt – das *„Dynamische Risiko Analyse System"* (DyRiAS)® – eine Software, um schwere Gewalttaten vorhersagen zu können. Dies geschieht durch die Ermittlung und Auswertung von 32 erkennbaren Warnsignalen. Das Programm konnte alle bis 2008 bekannten deutschen und US-amerikanischen Amokläufe an Schulen *„voraussehen"*. Bei der Nutzung des Programms beantworten Schulpsychologen, Lehrer und Polizisten Fragen zu anonymisierten Tätern. Diese Informationen werden eingegeben und das Programm erstellt einen Risikoreport. Indikatoren, die jedoch sicher auf eine Gewalttat schließen lassen, gibt es nicht! Nicht jede Kritzelei auf der Schultoilette sollte Anlass zur Sorge geben. Wichtiger als einzelne Indikatoren sind einzelne *„Puzzlesteine"*, die zusammen erst ein Bild ergeben.

In Zürich benutzt die Fachstelle für Gewaltprävention das „Risiko Analyse System" seit 2009. Bisher konnte in allen bearbeiteten Fällen nach eingehender Analyse Entwarnung gegeben werden, was eine große Entlastung für das Krisenteam aus Lehrern, Schulpsychologen, Polizisten und Mitarbeitern der Fachstelle für Gewaltprävention bedeutete (Langer und Diehl 2009).

Kriterien der Gefahreneinschätzung durch das „Risiko Analyse System" nach Hoffmann et al. (2009)

- Sieht der Jugendliche Gewalt als einzige Lösungsstrategie an?
- Stimmen die Äußerungen mit seinen Handlungen überein?

- Welche Umstände könnten die Wahrscheinlichkeit weiterer Ausbrüche von Gewalt beeinflussen?
- Was sind die Motive und Ziele?
- Gibt es anhaltende Verlust- und Kränkungserfahrungen und wie werden diese aktuell verarbeitet?
- Existiert ein ungewöhnliches Interesse an Waffen und an Gewalttaten?
- Wie sehen die tatvorbereitenden Handlungen aus?
- Hat der Jugendliche eine Bindung an einen für ihn verantwortlichen Erwachsenen?
- Gibt es eine Vorgeschichte von Depressionen, Gedanken und Impulsen suizidalen Charakters?
- Zeigt der Jugendliche kognitive Verzerrungen und Denkverengungen?
- Berichtet er von desillusionierenden Erfahrungen?
- Hat er noch Ressourcen?
- Ist er weitgehend isoliert?
- Befasst er sich nur noch mit Internetseiten, die sich mit Amoktaten beschäftigen?
- Wie groß ist seine Faszination für Waffen?
- Hat er sich konkret bewaffnet?
- Hat er schon Mitschüler mit Waffen bedroht?
- Wie groß ist die Faszination für „Ballerspiele“ und versucht er diese in der Realität auszuleben?
- Wie groß ist sein „Rachebedürfnis“ an der Gesellschaft?
- Ist er ein Einzelgänger oder gibt es mehrere Täter?
- Betrachtet er sich als Ausgestoßener seiner Klassengemeinschaft?
- Zeigt er Anzeichen von Persönlichkeitsspaltung, Größenwahn und Minderwertigkeitskomplexe?
- Besitzt der Täter noch ein funktionierendes soziales Netz?
- Wie zeigt er seine Verachtung und Hass auf die Schwachen und sein Leiden unter den Starken der Schule?
- Hat er schon einmal den Wunsch geäußert, *„ganz groß raus zu kommen“*?
- Hat er zuletzt große Niederlagen erlebt und empfindet sich als *„Looser“*?
- Zeigt er einen von Verzweiflung geprägten Entwicklungsweg?
- Identifiziert er sich mit früheren Tätern?
- Hat er schon Todeslisten erstellt?
- Hat er schon seine Taten angekündigt?
- Ist der *„point of no return“* schon erreicht?

Da die Taten oft im Vorfeld direkt oder indirekt angekündigt werden, ermöglichen diese Kriterien entscheidende Anhaltspunkte für die Identifikation potenziell gefährlicher Schüler.

Es gibt unterschiedliche Warnsignale, aber keinen Fall ohne Warnsignale!

Die Martin-Niemöller-Schule im hessischen Riedstadt-Goddelau nutzt das Instrumentarium „DyRiAS“ nunmehr seit mehr als zwei Jahren. Dies verhindert nach Meinung des dortigen Krisenteams vor allem Überreaktionen und Hysterie, da die meisten Verdachtsfälle sich als harmlos entpuppen. Schießübungen alleine besagen nichts. Es gehe nach Meinung von Hoffmann (zit. nach Donner 2011) immer darum, ob sich das Verhalten des „potenziellen“ Täters in ein adäquates *„Muster“* einordnen lässt.

5.7.4 Die Gewalt-Fantasien des Täters

Bei der Entwicklung eines Tatplans spielt die Fantasie des potenziellen Täters eine wichtige Rolle (s. Auszüge aus dem Fragebogen „Gewaltfantasien“ in Kapitel 8.2). Die Täter ziehen sich häufig in eine Fantasiewelt zurück, die ständig um Gewalt und um Vorstellungen von der eigenen *„Großartigkeit“* kreist, um den negativ besetzten Gefühlen nach einer öffentlichen Demütigung zu entfliehen. Sie bedienen sich der Machtfantasien, um ihre Kränkungen zu kompensieren. Ihr Denken konzentriert sich immer mehr auf die Planung von Aktionen und Reaktionen (Wahl und Hees 2009).

Die konsumierte Bildschirmgewalt soll sich nach Meloy et al. (2001) umso stärker auswirken, je zeitnäher die Täter sic vor ihrer Tat aufnehmen. Sie tun das, um sich absichtlich zu stimulieren und um regelrecht in die Aggression „einzutauchen“ (aggression immersion). Weitere Warnsignale für bevorstehende Gewaltaktionen können sein:

- Die Täter fühlen sich bedroht und verfolgt.
- Sie entwickeln zunehmende paranoide Ideen bis hin zu generellen Wahnvorstellungen mit „Kommando-Stimmen“, Grandiositätsfantasien und Denkstörungen.
- Sie zeigen eine extreme Impulsivität, Zeichen von Depression und Stimmungsschwankungen.
- Sie haben Probleme im Anerkennen von Autoritätspersonen.
- Sie verfolgen andere Personen oder lauern ihnen auf.
- Sie richten ihren Spott oder Gewalt gegen andere oder selbst zu Opfern von Spott.
- Es kommt zu Sachbeschädigungen.
- Ihr äußeres Erscheinungsbild verändert sich.

Für die Erstbewertung der Frage: *„Welche Art von Drohung liegt vor?“,* ist auch die Typologie von Cornell (1999) geeignet:

Typ I: Erkennen von flüchtigen Drohungen

- Die Drohung enthält keine andauernde Intention, jemand schaden zu wollen.
- Sie ist eher Ausdruck eines momentanen Gefühls und aus der Situation heraus verstehbar.

- Der potenzielle Täter ist noch zur Distanzierung von einer angedrohten Tat fähig.
- Er kann sich entschuldigen.

Typ II: Erkennen substantieller Drohungen und zielgerichteter Gewalt

- Die Drohung enthält spezifische und plausible Details.
- Es kommt zu wiederholten Äußerungen.
- Der potenzielle Täter zeigt konkrete Planungshandlungen.
- Er versucht, Komplizen oder Zuschauer zu gewinnen.
- Er ist im Besitz von Schusswaffen oder Todeslisten.
- Er nimmt seine Drohungen nicht zurück.
- Er hat die deutliche Absicht, jemandem zu schaden.

Fallvignette nach O'Sullivan (2008)

Der jugendliche Amokläufer, der in Finnland im November 2007 in seiner Schule ein Blutbad anrichtete, bezeichnete sich auf „YouTube" als „zynischer Existenzialist". Wenige Monate nach seinem Tod tauchten auf „YouTube" die Botschaften von Trittbrettfahrern auf im Namen des „Sturmgeists" (Nickname) und seiner angeblich „zynisch-existentialistischen Generation". Die Bewertung der Selbstmordattentäter fand damit möglicherweise eine genuin westliche Variante, als wenn nur Gewalt, das „Blut" der „Blutrache", die „verletzte Ehre" wieder reinwaschen könnte.

Hoffmann et al. (2009) erwähnen das JACA-Modell mit seinen vier Dimensionen, das ebenfalls zur Beantwortung der Frage: „Welche Art von Drohung liegt vor?", geeignet ist. Dieses Modell kann helfen, die jeweilige Sachlage mit den „*Augen des Täters*" zu betrachten:

1. **Justification** oder die Rechtfertigung von Gewalt. In welcher Weise rechtfertigen potenzielle Täter ihr Verhalten oder ihre spezielle Kommunikation mit anderen Personen?
2. **Alternativless** oder der Wegfall von Alternativen. Zeigen sie noch Hoffnung auf eine Verbesserung ihrer Situation und haben sie noch Handlungsalternativen? Zeigen sie schon einen „Tunnelblick" durch eine erhebliche Fixierung auf Gewalt?
3. **Consequences** oder die Folgen. Ist der potenzielle Täter bereit, die Konsequenzen seiner Gewalttat zu tragen? Äußert er Selbstmordideen, weil er nichts mehr zu verlieren hat? Spricht er schon in der Vergangenheitsform, im Sinne von „*die Welt wird dann sehen und erkennen, dass ich eigentlich ein Held bin*", als habe er schon von allem Abschied genommen? Zeigt er schon ein „*Glimmen*" missionarischen Eiferertums?
4. **Ability** oder die Befähigung. Hantiert der potenzielle Täter schon mit Waffen und zeigt er konkrete Planungshandlungen?

Wenn ein potenzieller Täter schon mit Waffen hantiert, ist Handlungs- und Interventionsbedarf gegeben. Wegnahme der Waffen bedeutet: „Keine Befähigung mehr!“

Die Einschätzung eines drohenden School Shootings und die daraus resultierende Intervention sind miteinander verknüpft. Eine Fallbewertung und das entsprechende Fallmanagement dürfen nicht statisch, sondern müssen im Sinne eines Prozessgeschehens dynamisch betrachtet werden. Jede Einschätzung der Gefahr muss mit Fakten belegt werden, wie es sich z.B. in der Änderung des Kleidungsstils (Trenchcoat), in selbst gefertigten Grafiken eines Grabsteins oder in einem Bild mit Waffen ausdrückt.

5.7.5 Tatausgang

Die Frage, wann der „*Point of no return*“ erreicht ist, ist ein Versuch, das „*Unkontrollierbare unter Kontrolle*“ zu bringen. Meist gibt es einen letzten akuten Tat-Auslöser, z.B. eine Beziehungskrise, Trennung, Zurückweisung, Zuspitzung der Schulprobleme oder andere Stressoren. Die letzten Bindungen zu Familie und sozialem Umfeld sind zerrissen. Man muss fragen: „*Hätte eine Ansprache vor der Tat geholfen und durch wen?*“ Eine Frage, die nach solch schrecklichen Ereignissen immer wieder gestellt wird.

Harris und Klebold scheinen ihre selbst erschaffene Wirklichkeit in Erstaunen versetzt zu haben. Nachdem sie ihr letztes Opfer getötet hatten, streiften sie noch vierzig Minuten lang ziellos durch die Gänge der Schule, bevor sie sich selbst erschossen. Von den sieben deutschen School Shooter starben vier (Hoffmann et al. 2009).

Die Frage ist, ab welchem Moment man zu einem potenziellen Täter keinen Zugang mehr findet, da die Attraktivität und Faszination von Gewalt und Gewaltexzessen, sich selbst zu überschreiten, mit dem „*Gefühl einer tiefgehenden, rauschartigen Erfahrung durch die unlösbare Verbindung von Gewalt und Tod überwiegt*“ (Bataille, zit. nach Wiechens 1995).

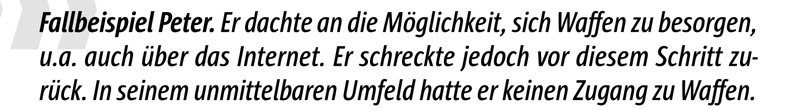
5.8 Wie wird Gewalt ausgeübt?

Es stellt sich die Frage nach der Art und Weise des Vorgehens und nach den eingesetzten Mitteln. Welche Waffen wurden verwendet? Waren Dritte beteiligt, die weitere Gewalt ermöglichen können?

Für die Jugendlichen besteht trotz des bestehenden Waffengesetzes jederzeit die Möglichkeit, an Waffen zu kommen. Das Internet bietet hierzu vielfache

Möglichkeiten. Die bisherigen Fallanalysen zeigen die Benutzung unterschiedlichster Waffen. Neben Gewehren wurden Molotowcocktails, Messer, Äxte oder Samurai-Schwerter benutzt. 44% der Täter benutzten die Waffen von Eltern und Verwandten. Nahezu alle waren von Waffen fasziniert und zeigten im Vorfeld Probehandlungen. Einige Jugendliche suchten nach Unterstützung durch Mittäter.

Georg R. benutzte bei seinem Schulamoklauf im September 2009 Brandsätze und ein Beil. Er verletzte 15 Personen, bis ihn schließlich Polizisten mit drei Schüssen auf der Jungentoilette stoppen konnten. Georg R. hatte auch über die Verwendung von Schusswaffen nachgedacht, aber keine Chance gesehen, sie zu bekommen.



***Fallbeispiel Peter.** Er dachte an die Möglichkeit, sich Waffen zu besorgen, u.a. auch über das Internet. Er schreckte jedoch vor diesem Schritt zurück. In seinem unmittelbaren Umfeld hatte er keinen Zugang zu Waffen.*

5.9 Wem gilt die Gewalt?

Wer sind die Opfer einer Gewalthandlung? Robertz (2004, 2007) stellte fest, dass jeweils ungefähr in je einem Drittel der Fälle ausschließlich das Lehrpersonal oder ausschließlich Mitschüler oder sowohl Schulpersonal als auch Schüler verletzt wurden. Vossekuil et al. (2002) geben einen Lehreranteil von 54% an.

***Fallbeispiel Peter.** In seinem „Opferpool“ befanden sich einige Lehrer, von denen er sich gedemütigt fühlte, sowie einige Klassenkameraden, von denen er sich gemobbt fühlte, sowie ein für ihn „unerreichbares“ Mädchen.*

Georg R., der Schulamokläufer von Ansbach, sagte in seinem Prozess, dass er gezielt mit seiner Bluttat im dritten Stock des Gymnasiums „Carolinum“ begonnen habe. Seine Opfer habe er zufällig ausgewählt. Sie seien für ihn keine Lebewesen gewesen. Auch sich selbst habe er nicht als einen Menschen gesehen, der es Wert gewesen sei zu leben. Das Gericht ordnete neun Jahre Jugendhaft und Einweisung in die Psychiatrie an.

5.10 Warum wird Gewalt ausgeübt?

Die Frage nach den Ursachen und Gründen einer Tat wird von Mikos (2005) folgendermaßen beantwortet: Gewalt ist als eine Form sozialer Interaktion stets in soziale, ökonomische und kulturelle Strukturen eingebettet.



Es gibt kein einfaches Ursache-Wirkungs-Modell!

Wahl (2009) entwickelte das umfassende Modell zu den *„bio-psycho-sozialen Mechanismen der Aggression"* (s. Abb. 3).

Zusammengefasst enthält das Schema folgende Informationen: Sitz der mentalen und kognitiven Persönlichkeitsstrukturen ist das Gehirn mit seinen Instanzen des limbischen Systems und des präfrontalen Cortex. Die strukturellen neurologischen Grundlagen werden primär genetisch bestimmt und entwickeln sich vor allem in der Embryonalzeit. Später füllen kulturelle und gesellschaftliche Umgebungseinflüsse die neuronalen Strukturen mit mentalen Inhalten, führen aber auch zeitlebens zu Umstrukturierung und Anpassung des neuronalen *„Outfits"* an neue Bedingungen. Vor allem im Verlauf der kindlichen Entwicklung bis zur Adoleszenz prägen Kontakte mit der Umwelt die Persönlichkeitsmerkmale. Motivation sowie Muster für impulsive und geplante Reaktionen wie auch des aggressiven Verhaltens werden damit weitgehend vorgeprägt. Kindliche Traumata sowie Defizite im kognitiven und emotionalen Bereich lassen Persönlichkeiten entstehen, die Schwierigkeiten haben, auf Bedrohung, Provokation und Frustration angemessen zu reagieren. Dies sind offenbar auch Voraussetzungen für die Entstehung zielgerichteter Gewalt.

5.10.1 Gewalt aus entwicklungspsychologischer Sicht

Physische Aggression tritt in der Kindheit zwischen dem Ende des ersten Jahres und des zweiten Lebensjahres als normales Entwicklungsgeschehen auf. Sie erreicht ihren Gipfel, wenn das Kind etwa 3½ Jahre alt ist, und nimmt ab, wenn das Kind mit der Beherrschung der Sprache und nach Entwicklung von Mitgefühl zu Alternativen fähig ist, um sich in seiner Umgebung durchsetzen zu können. Ungünstige familiäre Bedingungen und ungenügende Erziehungshaltungen der Eltern können aber ein erfolgreiches Herauswachsen der Kinder aus aggressivem Verhalten beeinträchtigen und maladaptive Formen von Aggression und sozialem Verhalten verstärken (Hoeve et al. 2009).

Für eine gesunde psychische Entwicklung muss ein Säugling die Erfahrung einer gesunden Bindung zwischen ihm und seinen Bezugspersonen machen. *„Böse"* ist für das Kind in der ersten Lebensphase das, was es als frustrierend,

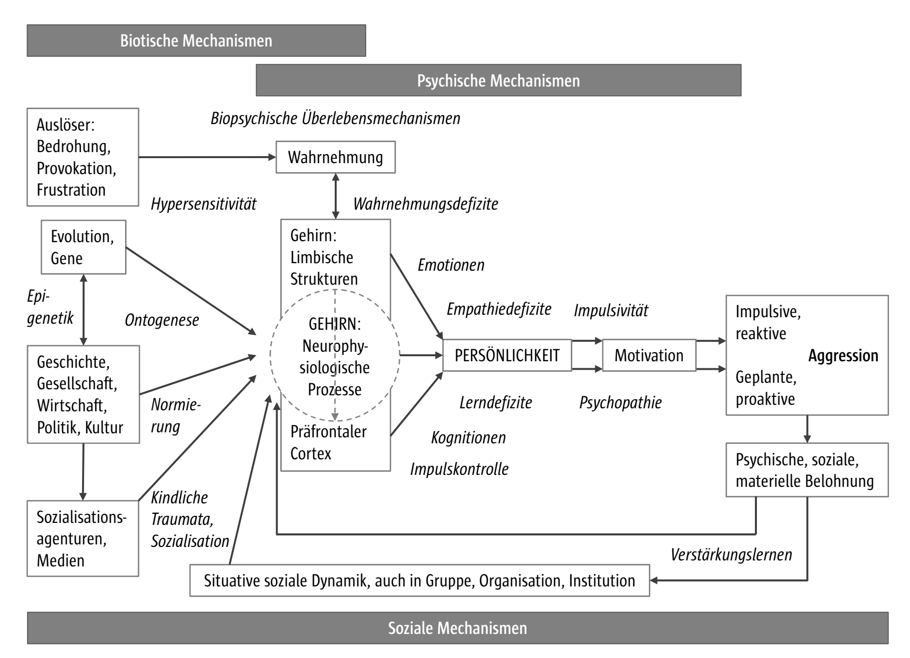


Abb. 3 Modell zu bio-psycho-sozialen Mechanismen nach Wahl (2009)

bedrohlich und Angst erzeugend erlebt. Später kann es *„Gut und Böse"* sprachlich benennen. Die ersten Schritte zur Gewissensbildung erfolgen im Sinne einer Konditionierung. Das Kind macht sich die Werturteile der Eltern von *„Gut und Böse"*, *„Erlaubt und Unerlaubt"* zu eigen. Wichtig ist eine Erziehung der Kinder zu einer *„gutartigen"* Aggression, im Sinne einer guten Streitkultur, die es ihnen ermöglicht, Meinungsverschiedenheiten auszuhalten, sie im Sinne eines *„Fair-Play"* auszutragen, ohne dabei destruktiv zu werden (Klosinski 2008). Dabei müssen die Erziehenden verstehen, wie sich das *„Böse"* in die Welt des Kindes *„einnistet"* und welche Funktionen die kindliche Vorstellung über das *„Böse"* und das *„Böse-Sein"* einnimmt. Da die Außenwelt unsere Innenwelt und die Innenwelt unsere Außenwelt spiegelt und mitgestaltet, sind wir nach Klosinski (2008) angehalten, auch die *„Dimension des Schrecklichen"* anzuerkennen. Psychische Faktoren, die *„Böses"* hervorrufen, sind eine erhöhte Kränkbarkeit, im Sinne einer *„narzisstischen Verwundbarkeit"*, eine schlechte Frustrationstoleranz oder eine Abhängigkeit, die häufig zu Wutreaktionen führen. Nicht selten sind dabei die aggressiven Verhaltensweisen Ausdruck einer Angst, die abgewehrt werden muss. Angst und Aggression sind *„zwei Seiten einer Medaille"*.

Angst dient oft als Aggressionsabwehr und Aggression als Angstabwehr.

Weitere Wurzeln des *„Bösen"*, die zu einer reaktiven aggressiven Einstellung führen können, sind Gefühle des Verlassenseins, der Wut über mangelhafte Zuwendung und fehlende Aufmerksamkeit. Dabei können die verschiedenen Ängste, wie sie durch Verlust von Körperkontakt, Trennung, Überforderung, Versagensängste sowie Reifungs- und Bindungsprobleme entstehen, zu Auto-Aggression oder zu Fremd-Aggression führen.

Die von der entwicklungspsychologischen *„Theory-of-Mind"*-Forschung angeregte und auf Fonagy et al. (2004) zurückgehende Wortprägung *„Mentalisierung"* kennzeichnet die *„geistige Leistung des Kindes, Ausdruck, Tun und Handeln der Menschen in intentionaler Perspektive"* zu verstehen. Nach Meinung von Fonagy et al. (2004) entfaltet und differenziert das Kind bis zum vierten und fünften Lebensjahr sein Bild vom seelischen Leben anderer Menschen zu einer *„Alltagspsychologie des Fremdseelischen"*, die der Vorstellungswelt Erwachsener bereits recht nahe kommt. Doch bedarf es dazu einer *„responsiven und steuernden Umgebung"*.

Menschen erreichen ihre Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit bei der Regulierung ihrer Bedürfnisse durch aktives und gezieltes Handeln sowie durch Suche nach Hilfe bei anderen. Auch hier entsteht bedarfs- und plangerechtes Handeln aus dem Zusammenspiel von kindlicher Expressivität und elterlicher Pflege in den Formen des Forderns und Gebens von Resonanz, von Unterstützung und Verständnis. Die Beziehungspersonen des Kindes sollten in dieser Entwicklungsphase sein Ausdrucksverhalten in markanter und akzentuierter Weise vorführen. Dies wird nach Boothe (2011) als *„Affektspiegelung"* bezeichnet. So zeigen die Eltern dem Kind, dass sie seinen emotionalen Zustand verstehen. Sie behandeln das Kind als Person, dessen emotionale Regungen für sie relevant und bedeutsam sind. Diese *„Ordnung der Erfahrung"* ist *„narrativ"*. Das Kind lernt, seine eigene Stärke zu erproben und erwirbt ein *„Repertoire der Attacke, der Bemächtigung und der Gegenwehr"*. Die Verfügung über aggressive Ressourcen schafft auch eine Selbsteinschätzung der eigenen Wirksamkeit und Einflussmacht.

Es hat den Anschein, dass vielen Eltern in der heutigen Zeit eine authentische Spiegelung in adäquater und kindgerechter Form nicht mehr gelingt. Auch ein zu starkes Umsorgen und Verwöhnen bis hin zur *„Wohlstandsverwahrlosung"* kann sich negativ auf das Selbstwertgefühl des Kindes auswirken und zu Störungen der Selbstwert-Regulation führen. Dadurch wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion nicht ausgebildet und dieser Mangel geht mit Störungen in der *„Gedächtnis- und Repräsentanzenbildung"* (Fonagy 2008) einher, wobei das Gedächtnis sowohl deklarative und prozedurale Qualitäten wie auch explizite und implizite Inhalte umfasst.

Während sicher gebundene Kinder ihr *„implizites"* Wissen als *„potenziell evozierbares Reservoir"* für die Beziehungsregulierung verwenden, gibt es in der Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit schweren Traumatisierungen breite Ausfälle in der Gedächtnis- und Repräsentanzenbildung infolge von

Mentalisierungsstörungen und – traumatisch bedingt – nicht abrufbaren Gedächtnisinhalten (Amnesien). Deshalb stellen sie traumatische Erfahrungen, wie Erfahrungen von Gewalt, überwiegend handelnd und „*reinszeniernd*“ dar.

Eine frühe problematische Beziehung zwischen Kind und Bezugspersonen kann nach und nach zu Entwicklungsstörungen führen, vor allem zu Problemen mit der Impulskontrolle, zu mangelnder Empathie und zu verringerter Fähigkeit, Konflikte zu lösen. So belegen zahlreiche Studien nach Fonagy et al. (2004) den engen Zusammenhang von Misshandlung in der Kindheit und späterer Gewaltbereitschaft.

In der Entwicklung von Gewaltverhalten spielt es offensichtlich eine große Rolle, ob Fähigkeiten der Selbstregulation in der frühen Kindheit ausgebildet werden, um für die normalen physiologischen Regulationsvorgänge während der Adoleszenz gerüstet zu sein. Kognitive und exekutive Kompetenzen, die in den ersten zwei Jahren entwickelt werden, sind wichtige Prädiktoren für spätere selbstregulatorische Fähigkeiten. Eine unsichere Bindung zwischen Bezugsperson und Kind führt dazu, die Haltung der Bezugsperson zu internalisieren. Das Kind sieht Hass und Ekel in der Mimik der Eltern und denkt: „*Ich bin hassenswert, wie das, was ich sehe*“. Es kommt zu einem „*Stopp der Mentalisierung*“. Flucht scheint dem Heranwachsenden dann nur noch durch Selbstzerstörung möglich zu sein.

Bei der „*desorganisierten*“ Bindung und „*Introjektion eines fremden Selbst*“ (Peichl 2008) aufgrund einer ständigen Bedrohung durch physische, vor allem sexuelle Gewalt neigen Kinder dazu, sich im weiteren Verlauf der Entwicklung Selbstverletzungen zuzufügen sowie Dissoziationen und zwanghafte Handlungen zu entwickeln. Die „*innere Welt*“ wird dann als eine äußere „*Missbrauchswelt*“ erlebt und umgekehrt. Nach Fonagy (2008) wird diese Gleichsetzung als „*Äquivalenzmodus*“ bezeichnet. Dabei vermischen sich beim Kind die beiden Welten, oder Teile der erlebten Welt werden im Sinne des „*Als-ob-Modus*“ nach durch Dissoziation ausgeblendet. Die Vorstellungen des Kindes sind innerlich und symbolisch, während die Realität außer Kraft gesetzt ist. Bei dem dadurch entstehenden Gefühl der Leere und des Abgetrenntseins von der Umwelt bewirkt der „*Als-ob-Modus*“ eine zwanghafte Suche nach einem Sinn, die als „*Sich-verrückt-machen*“ beschrieben wird.

Typisch für eine Traumatisierung ist ein „*Hin- und Herpendeln*“ zwischen diesen beiden Modi als eine Art der Bindungsstörung, die im kinder- und jugendpsychiatrischen Alltag als „*Bindungsstörung mit Enthemmung*“ (F 94.2. nach ICD-10) beschrieben wird (s. Box).

Bindungsstörung mit Enthemmung (F 94.2. nach ICD-10)

- Abnormes soziales Funktionsmuster während der ersten 5 Lebensjahre
- Persistenz der Milieufaktoren
- Diffuses, selektives Bindungsverhalten

- Aufmerksamkeitssuche
- Wahlloses Kontaktverhalten
- Kaum modulierte Interaktionen mit Gleichaltrigen
- Emotionale und Verhaltensstörungen
- Allgm. Anklammerungsversuche im Kleinkindesalter
- Schwierigkeiten im Aufbau enger, vertrauensvoller Beziehungen zu Gleichaltrigen
- Mangelnde Kontinuität der Betreuungspersonen/mehrfache Wechsel/ Unterbringungen
- Gefühlsarme Psychopathie
- Heimsyndrom

Fallvignette

Georg R., der Schulamokläufer von Ansbach, äußerte in seinem Prozess vor dem Landgericht, dass für ihn seine geschiedenen Eltern keine Vertrauenspersonen gewesen seien. Sein Vater war selbst psychisch krank. In den Monaten vor seinem Gerichtsprozess habe er begonnen, sich selbst besser zu mögen, habe sich in den Kreis seiner Mitpatienten besser integrieren können, empfände Scham über seine Tat und sehe es als wichtigstes Ziel seiner Therapie an, Mitgefühl für andere empfinden zu können.

Fonagy (2008) sieht im Gewaltverhalten ein Signal für kindliche Fehlentwicklung, während er angemessene Aggression als normalen Bestandteil der Entwicklung betrachtet. Diese Unterscheidung ist nach Streeck-Fischer (2010) hilfreich, weil es, ihrer Meinung nach, in der Entwicklung des Kindes darum geht, aggressive Potenziale zu sozialisieren, was mit „*Mentalisierungsprozessen*" einhergeht. Diese psychischen Phänomene haben nach Meinung von Böhm und Kaplan (2009) große Bedeutung dafür, ob jemand auf Rache verzichten und sich nach erlittener Demütigung oder nach Verlusterlebnissen mit dem Rachebedürfnis angemessen auseinandersetzen kann. Über Hass und Genugtuung nachdenken zu können, ist für das Kind ein Schritt, von Rache abzusehen.

Normale aggressive Ressourcen sind von denen zu unterscheiden, die mit einem destruktiven Potenzial einhergehen, denn destruktives Verhalten führt letztlich dazu, ein Opfer zu schwächen oder zu vernichten und dient nicht der *„Optimierung der Selbstzentrierung"* (Boothe 2011).

Hinsichtlich der Phänomene Amoklauf und School Shooting stellt sich die Frage, ob Täter oder potenzielle Täter in ihrer Entwicklung ausreichend Gelegenheiten hatten, effektive und angemessene Handlungsweisen zu entwickeln. Denn nur dann hätten sie die Möglichkeit gehabt, ihr Leben adaptiver

zu gestalten, „*Relikte*" aus der Vergangenheit zu überwinden und „*unabgeschlossene*" Angelegenheiten – wie alte Kränkungen – aufzulösen. Wenn sie das aber nicht erlebt haben, erleben sie die Zukunft als Wiederholung ihrer als katastrophal erlebten Vergangenheit. So bleibt es nicht aus, dass ihre Handlungen oft durch verwirrte und verzerrte Realitätswahrnehmung gekennzeichnet sind.

Zur Entwicklung eines realistischen Selbstbilds gehört auch die Präsenz des Vaters. Meist findet man im Erstkontakt mit Eltern und dem vorgestellten Kind einen mehr oder weniger verdeckten Machtkampf zwischen den Eltern um die „*richtige*" Erziehung. Hinter diesem Streit zeigt sich oft eine „*symmetrisch*" definierte Partnerschaft mit erheblichen Disqualifikationen der Handlungen des anderen Partners. In den Selbstbeschreibungen der Eltern findet man oft kognitive Aspekte des Verlusts der „*parentalen Wirksamkeitsüberzeugung*", der affektiven Wahrnehmungsverzerrungen oder der Angst, vom Kind nicht angenommen oder sogar gehasst zu werden. Die Eltern geraten dann immer mehr in eine „*Parentale Hilflosigkeit*" (Pleyer 2003; vgl. Abb. 4), die durch folgende Tendenzen gekennzeichnet ist:

1. **Selektive Wahrnehmung und Fehldeutung kindlicher Signale durch die Eltern.** Die Bemühungen des Kindes, verstanden zu werden, sind zum Scheitern verurteilt. Dies frustriert das Kind und führt meist zu einer „*Erhöhung des kommunikativen Aktivitätsniveaus*", was wiederum im Sinne von „*Bösartigkeit*" als „*Charakterdefizit*" oder als „*Krankheit*" des Kindes von manchen Eltern gedeutet wird.

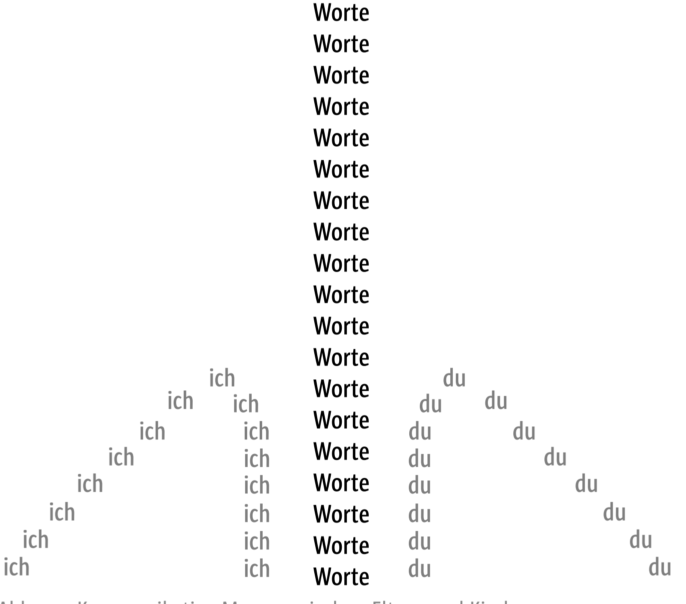


Abb. 4 Kommunikative Mauer zwischen Eltern und Kind

2. **Konfliktvermeidung.** Der Umgang mit dem Kind ist oft durch subtile Kritik, Abwertungen und Provokationen gekennzeichnet. Andererseits weichen die Eltern aus, Positionen zu beziehen, wo sie eigentlich gefordert sind, dies zu tun. Sie vermeiden es, Entscheidungen zu treffen. Gehäuft findet man undeutliche Bindungssignale, Erstarrungen in affektiven Reaktionen, Verlust des Sprechens und des Handelns. Positionierungsversuche der Kinder werden nicht oder unzureichend zur Kenntnis genommen.
3. **Distanzierung von elterlicher Verantwortung.** Man findet oft eine Tendenz zu einer aktiven oder passiven Abgabe von Betreuungs- oder Entscheidungsverantwortung an Außenstehende. Es besteht dann meist die Überzeugung, dass nur noch andere Personen oder Institutionen an ihr Kind *„herankommen"*.

5.10.2 Frühe Traumatisierung und Gewaltbereitschaft

Viele Jugendliche, die zu Gewalt neigen, erfuhren in ihrer Entwicklung multiple Traumatisierungen von ihren Bezugspersonen durch Vernachlässigungen oder Misshandlungen. Sie sind danach oft nicht mehr in der Lage, ihre Erfahrungen sprachlich mitzuteilen. Da sie sich nicht aus der Perspektive eines anderen betrachten können, haben sie auch Schwierigkeiten, ihr Verhalten angemessen zu reflektieren. Wenn sie jedoch über ihre traumatisierenden Erfahrungen sprechen können, fällt auf, dass sie diese auf unauthentische Weise als selbstkonstruiertes Narrativ darstellen, das den tatsächlichen Ereignissen nicht entspricht. Was sie wirklich erlebt haben, kann nur im interaktiven Austausch an ihren Handlungen wahrgenommen werden, denn traumatisierte Kinder neigen zu *„Reinszenierungen"* und zu Interaktionen, die mit den früheren Erfahrungen zusammenhängen. Es gelingt ihnen jedoch keine angemessene Betrachtung dessen, was in der Vergangenheit geschah, weil sie keine differenzierte Vorstellung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft besitzen.

! **Für traumatisierte Kinder existiert die Vergangenheit meist nur in der Gegenwart, da sie ihre negativen Erlebnisse immer wieder zwanghaft reinszenieren müssen.**

5.10.3 Zur Phänomenologie des Schmerzgedächtnisses

Schmerzen gehen in das Gedächtnis des Leibes ein und entfalten nachhaltige Wirkung. Nichts prägt sich dem impliziten oder leiblichen Gedächtnis so ein wie der Schmerz. Wiederholte Schmerzreize regen *„nozizeptive"* Neurone des Rückenmarks zu Wachstum und engerer Verschaltung an. Gleichzeitig ver-

größern sich die entsprechenden neuronalen Netzwerke in der sensorischen Hirnrinde (Fuchs 2008). Schmerz und Bewegungs- wie auch Fluchtimpulse sind aneinander gekoppelt. Über die Amygdala bilden sich schließlich die Assoziationen von Schmerz und ihren auslösenden Situationen, die als bedrohlich wahrgenommen werden. Im Unterschied zu anderen Emotionen stumpft die Schmerzempfindung nicht ab (Fuchs 2008). Der Leib sensibilisiert sich und versucht sich zu schützen.

Schutzmechanismen zur Schmerzlinderung

- durch vorwegnehmende Anspannung
- durch „Einkrümmung" des Körpers
- durch Schonhaltung
- durch Vermeidung gefährlicher Situationen

Menschen mit Depersonalisationserlebnissen versuchen häufig ihre Selbstentfremdung und Empfindungslosigkeit durch Selbstverletzungen zu durchbrechen. Schmerz kann somit auch zu einem *„Modus des Selbsterlebens"* werden (Fuchs 2008). Die Form der Schmerzerinnerung ist die Wiederholung durch Reinszenierung, durch automatische Reaktivierung der traumatisch eingeprägten *„Engramme"*. Schließlich kehren diese *„Spuren des Traumas"* in Schmerzsymptomen, Somatisierungen bis hin zu Essstörungen oder Depressionen, die auf ein *„unaussprechliches Geheimnis"* hinweisen und gleichzeitig davon ablenken (Fuchs 2008).

5.10.4 Täter-Introjekte und Aggression

Peichl (2010a) geht bei männlichen Jugendlichen, die eine frühe Traumatisierung durch massive Gewalterfahrung und Vernachlässigung erlitten haben, von einem „Täterintrojekt" aus. Darunter versteht man eine Inkorporation von traumatisierenden Erfahrungen als *„Einpflanzung ins Ich"*. Dadurch ist die schädigende Bindungsperson im Inneren des Kindes vorhanden. Die *„Täterintrojekte"* betätigen sich dann als *„innere Kritiker"* oder *„innere Verfolger"*.

Es gibt verschiedene Formen der Introjektion:

Adaptive Introjektion mit Hilfe des „inneren Kritikers" im Gewissen

Bei der Entstehung eines *„einfachen Introjekts"* waren die Eltern für das Kind emotional unerreichbar. Sie zeigten sich am Kind desinteressiert, verhielten sich depressiv klagend und waren nur mit sich selbst beschäftigt. Eine angemessene *„Spiegelung"* im Dialog mit den Eltern gelang nicht. Das Kind konnte keine *„mentale Abbildung"* seiner Bezugspersonen seiner inneren Welt internalisieren, um ein eigenes Selbst auszubilden.

Fallvignette aus dem Buch von Shriver (2009)

„Kurz vor seinem sechzehnten Geburtstag richtet Kevin in der Schule ein Blutbad an, was auch das Leben seiner Mutter schlagartig verändert. Von allen verurteilt, findet sie den Mut, sich in selbstkritischer Weise mit sich auseinanderzusetzen. Als ihr Sohn geboren wurde, fühlte sie nichts. Als der Säugling sich auf ihrer Brust wand, vor der er sich abgestoßen fühlte, strafte sie ihn im Gegenzug mit Zurückweisung – Ausgangspunkt einer schwierigen Bindung. Ab diesem Moment begann ein stiller, letztlich aber auch unbarmherziger gegenseitiger Kampf."

Die „einfachen" Introspekte sind oft mit unterschiedlichen Botschaften „gekoppelt":

Unterschiedliche Botschaften von Müttern aufgrund eigener dysfunktionaler Glaubenssätze

- ***Depressive Mutter:** „Ich bin ohnmächtig, die Welt ist schlecht" oder „Ich bin selbst ein Opfer und hilflos".*
- ***Sich aufopfernde Mutter:** „Ich muss mich für das Kind aufopfern".*
- ***Unerreichbare Mutter:** „Ich brauche niemanden und lasse niemanden an mich heran".*

Im Kind schlägt sich diese Beziehungserfahrung als Introjekt in Gestalt einer *„gefühllosen, kalten Mutter"* nieder. Es selbst empfindet sich als nicht angenommen, minderwertig und „klein". Dies kann bei einer narzisstischen Entwicklung kompensatorisch zu einem *„grandiosen"* Selbsterleben führen.

Maladaptive Introjektion mit einem unterdrückenden, feindseligen Introjekt

Je hasserfüllter und ablehnender eine wichtige Bezugsperson auf das Kind reagiert, umso stärker steigt der *„traumatogene Stresspegel"* im Kind. Weil die Eltern das Kind aktiv ablehnen und in aggressiver Weise zurückweisen, schaltet das *„Notfallprogramm"* des Kindes auf Dissoziation.

Destruktive Botschaften von Müttern

- ***Feindlich eingestellte Mutter:** „Meine Bedürfnisse sind immer wichtiger als Deine". „Du bist wertlos, wärest Du nicht geboren".*
- ***Ausbeuterische Mutter:** „Du musst für mich da sein".*
- ***Bindungsverstrickte Mutter:** „Du bist wie ich, du kannst ohne mich nicht überleben".*
- ***Distanzierte Mutter:** „Erwarte nichts von mir, du bist mir gleichgültig".*

Introjekte können im Verlauf der weiteren Entwicklung des Kindes und Jugendlichen ihre eigene aggressive Dynamik entwickeln.

5.10.5 Theorie der strukturellen Dissoziation

Aufgrund der oben beschriebenen Entwicklungen kann es im Kind zu einer *„Aufspaltung des Selbsterlebens"* kommen, wie sie durch die Theorie der *„Strukturellen Dissoziation"* von Nijenhuis (2009) beschrieben wird. Die *„Aufspaltung des Selbsterlebens"* unter traumatischen Bedingungen geschieht insbesondere an den *„Sollbruchstellen"* im Rahmen der verschiedenen angeborenen Handlungs- und Aktionssysteme, die zur Steuerung der Anpassungsfähigkeit in der Umwelt dienen.

Die wichtigste *„Aufspaltung im Selbsterleben"* ist die zwischen *„Alltagssystem"* und *„Verteidigungssystem"*.

Aufspaltung des Selbsterlebens nach Nijenhuis (2009)

Alltagssystem zur Sicherung des Überlebens im Alltag. Das Alltagssystem kann sich in mehrere Aktionssysteme (*states*) unterteilen. Dabei entwickelt sich ein *„anscheinend normaler Teil der Persönlichkeit (ANP)"*, der u.a. für Reproduktions- und Bindungsaufgaben als Sorge für den Nachwuchs sowie für die Kontrolle des Energiehaushaltes zuständig ist.

Verteidigungssystem als Schutz- und Verteidigungsfunktionen bei Bedrohungen. Das *„Verteidigungssystem"* kann sich ebenfalls in Aktionssysteme unterteilen, die von Nijenhuis als *„Emotionaler Teil der Persönlichkeit (EP)"* bezeichnet werden.

Beide biologisch angelegte Systeme sind überlebenswichtig und kooperieren im Alltag bei Mensch und Tier zweckmäßig miteinander. Sie dienen der strukturellen Aufteilung der Persönlichkeit, um die Funktionsfähigkeit und das Überleben im Alltag zu sichern. Als Folge psychischer und physischer Traumatisierungen in der frühen Kindheit können diese Systeme nicht ausreichend für komplexere Bewältigungsstrategien integriert werden. Es kommt im individuellen *„Bewusstseinssystem"* zu dissoziativen und strukturell dauerhaft verankerten Empfindungs- und Handlungsmustern. Dies ist die Basis einer dissoziativen *„Ego-State-Bildung"*.

Peichl (2010b) unternimmt den Versuch, Ego-States näher zu beschreiben und benutzt psychodramatische Bühnenmetapher. Ego-States haben eigene Wahrnehmungen, Motivationen und Rollen innerhalb der Gesamtpersönlichkeit. Sie haben eine in sich geschlossene Geschichte und können untereinander Konflikte erzeugen.

Die Aufgabe dieser „*Ego-States*“ besteht darin, sich mittels „*Projektion*“ und „*Identifikation*“ gegenüber der aggressiven Bezugsperson mit Hilfe von Kampfstrategien der Wut, durch Feindseligkeit und selbstdestruktivem Hass vor erneuter seelischer wie körperlicher Verletzung zu schützen. Sie haben eine Art „*Wächterfunktion*“. Es gibt deshalb „*Ego-States*“, die Formen von Flucht repräsentieren, und „*Ego-States*“, die ängstlich, wütend oder unterwürfig reagieren.

Wenn Kinder noch nicht in der Lage sind, aggressive Bezugspersonen zu „*mentalisieren*“ und von ihnen „*symbolische Repräsentanzen*“ zu schaffen, besteht die Möglichkeit, dass sie das „*böse*“ Objekt als „*Verfolger-Anteile*“ „in sich aufnehmen“ und somit introjizieren. Viele Traumatisierte fühlen sich von solchen Introjekten „*gefoltert*“, als fände der Missbrauch oder die Misshandlung weiterhin statt. Diese „*Ego-States*“ sind – so paradox dies klingt – nicht das Problem, sondern der Versuch der „*Lösung*“ eines Problems. Sie versuchen, den Traumatisierten vor einer weiteren Bedrohung zu schützen. Sie ermöglichen es, „*proaktiv*“ mit den Gefühlen der Wut und des Hasses fertigzuwerden und Empfindungen von Verletztheit, Angst und Scham zu vermeiden. Dabei unterdrücken sie jede Bindung, jede möglichen Abhängigkeiten oder emotionalen Bedürfnisse und richten ihre Wut meist internalisierend nach innen. Bei Jungen geschieht dies aber überwiegend externalisierend. Das ursprüngliche traumatische Erleben wird „*reinszeniert*“. Aufgrund der eigenen Hilflosigkeit versucht das traumatisierte Kind, der belastenden Situation durch „*Schuldübernahme*“ zu entfliehen.

Das Ziel der Ego-State-Therapie ist die Erzeugung von Co-Bewusstheit und Integration der verschiedenen States. Sie sollen dem Individuum helfen, schwierige Lebenssituationen und Krisen besser zu meistern, weil sie auch viele Ressourcen und Stärken in sich tragen. Adaptive Ego-States sind in der Regel flexibler als die traumbezogenen Ego-States, die das traumatische Ereignis als Kognition, Gefühl, Körpererinnerung, Bild- und Handlungsimpuls in sich tragen.

Generell gilt nach Peichl (2010b), dass die führende Qualität des überwältigenden Affekts wie Angst, Hass, Scham, Ekel usw. bei der Ausbildung der Ego-States eine wichtige Rolle spielt. Er ist der „*Organisator*“ der Ego-States.

Michaela Huber, Expertin für dissoziative Störungen, nimmt bei Amoktätern eine strukturelle Dissoziation an (mündlicher Hinweis von E. Berner, 14.10.2009).

5.10.6 Gewalt aus tiefenpsychologischer Sicht

Gewalt hat aus tiefenpsychologischer Sicht immer eine Vorgeschichte und ist Folge einer Krise. Sie ist eher ein „*Stadium*“ als eine „*Persönlichkeitseigenschaft*“. Gewalt ist einerseits „*lösungsorientiert*“ und zielgerichtet mit der Verfolgung individueller Ziele, andererseits bedeutet sie auch eine allmähliche „*Verengung der*

Alternativen". Letztendlich ist jede Form von Gewalt aus einer subjektiven Sicht ein Versuch, aufgrund des erlittenen Unrechts „*Gerechtigkeit*" herzustellen.

Mitchell (1995) versuchte, verschiedene Positionen zu vereinheitlichen. Seiner Meinung nach ist Aggression genetisch veranlagt. Sie taucht allerdings in einem Beziehungskontext auf und wird durch Umstände generiert, die als bedrohlich erlebt werden. Er fasst Aggression als „*eine biologisch begründete und extrem mächtige Antwort auf eine subjektiv wahrgenommene Gefahr*" auf. Aggression dient der Selbsterhaltung und Selbststabilisierung und stützt die Integrität des Selbst. Aggression tritt als Folge von Furcht und Mangel an Empathie und in Zuständen auf, in denen das Selbst von „*Desintegration*" bedroht ist. Das Ausmaß der wahrgenommenen Bedrohung ist abhängig von der Qualität der frühen Erfahrungen von Bemutterung und der durch sie vermittelten Umweltbedingungen.

Leuzinger-Bohleber et al. (2006) benennen drei Modelle, die Gewaltverhalten mit Hilfe psychoanalytischer Annahmen erklären können.

Erklärung des Gewaltverhaltens aus psychoanalytischer Sicht nach Leuzinger-Bohleber et al. (2006)

- Gewalt kann ein Versuch sein, bei drohender Überwältigung und *„Verschlingung"* durch das primäre Objekt zwischen sich und dem anderen Distanz zu schaffen.
- Gewalt kann der Befreiung von einem *„inneren Fremdkörper"* dienen, der sich unintegriert im Selbst befindet und *„unmentalisiert"* verbleibt.
- Auf einer *„inneren Bühne"* agieren dann *„zwei Imagines"*, das *„hilflose Selbst"*, das verlassen worden ist, und die *„tödliche Figur"*, die das eigene *„hilflose Selbst"* angreift. Destruktivität wird hier als eine Notfallreaktion auf ein primäres traumatisches Desaster verstanden.

5.10.7 Gewalt aus systemischer Sicht

Aus systemischer Sicht werden Gewalt und aggressive Impulshandlungen durch das „Zusammenspiel" verschiedener Faktoren und Einflussfelder beschrieben.

Verschiedene systemische Faktoren

- **Die persönliche Situation des Täters.** Geringe Fähigkeit zum Konfliktmanagement (skills) oder Flucht in eine *„virtuelle"* Welt.
- **Die familiäre Situation.** Oft findet man ein „kühles Familienklima" oder Schwierigkeiten des Täters mit seinem Elternhaus.
- **Die schulische Situation.** Die Person erfährt Kränkungen durch die Leistungserwartungen der Schule.
- **Die Ebene der „Peer-Gruppe".** „Mobbing", Zurückweisungen von möglichen (Wunsch-)Partnern.

In jedem dieser „*Transaktionsfelder*“ (Guntern 1983) finden sich konkrete Auslösefaktoren und „*Trigger*“. Nahezu jeder Jugendliche hat Probleme in der jeweiligen Phase seiner Entwicklung und durchläuft sie mehr oder weniger erfolgreich im Sinne einer „*Persönlichkeitsreifung*“.

In den letzten Jahren ist eine deutliche Zunahme von Mobbing-Erfahrungen, insbesondere von Cyber-Mobbing in der Schule zu beobachten, wodurch Kinder und Jugendliche entweder in depressive und suizidale Krisen oder in aggressive Situationen eines Impulskontrollverlusts geraten. Meist sind dies die Kinder und Jugendliche, die für Demütigungen und Angriffe auf ihr Selbstwertgefühl besonders sensibel sind und mit suizidalen Handlungen reagieren können. Bei ambulanten Erstkontakten und stationären Aufnahmen gehört es inzwischen zum Standard, auch ihre medialen Aktivitäten abzufragen. Heute hat fast jeder Jugendliche Kontakte zu „*Social Networks*“.

Während Klewin und Tillmann (2006) der Meinung sind, dass Gewalt an deutschen Schulen nicht zugenommen habe, vertreten Schäfer und Korn (2005) die Meinung, dass die Situation an den Schulen immer schlimmer geworden ist. Ihre Untersuchungen ergaben, dass es Mobbing inzwischen in nahezu jeder deutschen Schulklasse gibt. Nach ihren Recherchen sollen eine halbe Million deutsche Schüler regelmäßig durch Mobbing schikaniert werden. Etwa ein Kind von fünfundzwanzig Kindern leidet massiv als Opfer von Mobbing, wobei es einmal oder mehrmals in der Woche Mobbing-Attacken über sich ergehen lassen muss. Alle Schularten werden mit diesem Problem konfrontiert. Mobbing-Fälle gibt es an Hauptschulen auf dem Land ebenso wie an Gymnasien in der Stadt. Nach Meinung von Schäfer und Korn (2005) wird das Thema „Mobbing“ in den Lehrerzimmern „*gewaltig unterschätzt*“. Daher fordern sie ein gezieltes Lehrertraining und eine breite öffentliche Diskussion.

Der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbands (DPhV), Meidinger (2008), hält die von Schäfer und Korn (2005) angegebene Zahl von 500.000 Mobbing-Opfern für realistisch. Seiner Meinung nach ist es erschreckend, wie häufig solche Fälle von Lehrern lange Zeit unentdeckt bleiben. Er weist daraufhin, dass Lehrer oft „*aus allen Wolken fallen*“, wenn sie erfahren, dass Kinder seit langer Zeit drangsaliert wurden. Insofern sei eine „*erhöhte Sensibilität*“ vonseiten der Lehrerschaft notwendig.

Das „*Aufbrechen*“ von Mobbing-Strukturen ist jedoch nach Meidinger (2008) eine ungemein „*diffizile*“ Aufgabe. Er betont, es sei Tatsache, dass die bekannten Muster zur Konfliktbewältigung – wie offene Diskussion in der Klasse oder Gegenüberstellung der Betroffenen – meist nicht zum Erfolg führen, sondern teilweise auch „*kontraproduktiv*“ sind. Die Aufklärung von Mobbing-Attacken werde auch dadurch erschwert, dass die Eltern der Täter deren Verhalten häufig „*decken*“.

Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn sich der „*Hass*“ und die „*Rache*“ von School Shootern in erster Linie gegen Mitschüler richten, von denen sie „ge-

mobbt“ wurden oder gegen Lehrer, von denen sie gedemütigt worden sind oder von denen sie sich nicht unterstützt und geschützt fühlten.

5.10.8 Gewalt aus neurobiologischer Sicht

Aus neurobiologischer Sicht ist die Adoleszenz eine Phase der „*Remodellierung*“, die teilweise auch mit vorübergehenden Veränderungen kognitiver Leistungen einhergeht. Zahlreiche neurobiologische und neuropsychologische Experimente beschäftigen sich mit der „*Gehirnmodellierung*“ und damit mit dem „*Umbau der Verschaltungen*“, die im Gehirn während der Pubertät stattfinden. Diese beginnt mit einem überschießenden Wachstum und führt später zu einer selektiven Vernichtung von Synapsen (Spitzer 2009).

„*Innere Kohärenz*“ und „*mentale Separation*“ von Selbst und Objekt (Fonagy et al. 2004) setzen eine physische Anwesenheit einer anderen Person voraus. Ist diese Anwesenheit nicht gewährleistet, so kann es trotz einer zunächst guten strukturellen Entwicklung zu einer „*Desorganisation entwickelter Strukturen*“ kommen. Für die Adoleszenz typisch ist der „*Scheideweg*“ zwischen Identität und Identitätsdiffusion (Foelsch et al. 2010). Die Jugendlichen probieren neue Identitätsvorstellungen und neue soziale Rollen aus.

Die Dimension der Intimität und Solidarität in Beziehungen stellt den nächsten „*Scheideweg*“ dar. Voraussetzung für eine Identitätsausbildung ist das erlebte Subjektgefühl, die Selbstempfindung. Unter negativen oder riskanten Entwicklungsbedingungen kann die Identitätsausbildung, auch noch in der Adoleszenz, durch angeborene Vulnerabilitäten oder schwere seelische Traumatisierungen beeinträchtigt werden.

Barkley (1997) entwickelte ein „*neuropsychologisches Konzept zur Verhaltensinhibition*“ und zeigte, dass die Aufmerksamkeitsregulierung vor allem mit „*exekutiven Fähigkeiten*“ zu tun hat, die der Selbstkontrolle und einem zielgerichteten Verhalten dienen. Auf der Basis seines Modells der Entwicklung exekutiver und selbstregulatorischer Funktionen stellt er die Fähigkeit zur Verhaltenssteuerung, zu verzögerten Antworten und zur überwachenden Kontrolle auf vier Säulen:

1. **Die Selbstregulation von Affektmotivation und Affekterregung.** Der Prozess der Selbstregulation von Affekten beginnt im Alter von fünf bis zehn Monaten. Das Kind lernt, Erregungslevels zu regulieren.
2. **Das Arbeitsgedächtnis.** Es umfasst Fähigkeiten (s. Box), Ereignisse im Gedächtnis festzuhalten, rückblickend und vorausschauend zu betrachten, und die Fähigkeit zur Antizipation.

Die Fähigkeiten des Arbeitsgedächtnisses

- Retrospektive Funktionen ermöglichen, auf bereits entwickelte Verhaltenstrukturen zurückgreifen und sie benennen zu können.

- Prospektive Funktionen führen zur Vorbereitung von Handlungen, zur Antizipation von Ereignissen oder zu einem *„Verhaltensset"*.
- Die Fähigkeit, Ereignisse in einer exakten zeitlichen Sequenz festzuhalten, ermöglicht die Entwicklung eines Gefühls für Zeit.
- Die Fähigkeit, Zeit zu bestimmen und zu fühlen, ist notwendig, um antizipatorische Fähigkeiten für motorische Antworten zu ermöglichen.

3. **Zur Internalisierung von Sprache.** Sprache hat eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstkontrolle. Der Schritt eines Kindes, mit sich selbst zu sprechen, ist ein Meilenstein in der Entwicklung von Selbstkontrolle. Das *„Sprechen mit sich selbst"* impliziert Fähigkeiten der Beschreibung und Reflexion, Fähigkeiten zur Problemlösung und Selbstbefragung und unterstützt regelgeleitetes Verhalten nach eigenen Vorstellungen. Gleichzeitig werden damit motorische Reaktionen gesteuert.
4. **Wiederherstellung (Rekonstitution).** Sie beinhaltet die Fähigkeit, auf neue und herausfordernde Aufgaben mit Hilfe der Sprache oder im motorischen Verhalten multiple und komplexe Antworten zu entwickeln. Damit verbunden ist auch die Fähigkeit zur Analyse und Synthese des Verhaltens, zur verbalen Ausdrucksfähigkeit und Verhaltenskompetenz sowie kreativen Lösungen.

Eine gesunde Entwicklung in diesen vier Bereichen führt zu Fähigkeiten der Verhaltenskontrolle und der Steuerung aggressiver Impulse. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist eingebettet in sichere Bindungsbeziehungen. Schon ab dem jugendlichen Alter lassen sich *„Subtypen aggressiver Persönlichkeiten"* unterscheiden, die sich auch in Unterschieden hinsichtlich neuronaler Korrelate von Emotionalität widerspiegeln. Die *„Neuorganisation"* im Frontalhirn während der Pubertätsphase ist vor allem für die Herausbildung von Charaktereigenschaften, für die Triebkontrolle und den Belohnungsaufschub sowie für die Entstehung von Moral und Wertehaltung wichtig.

Herpertz und Buchheim (2011) sind der Meinung, dass im Sinne der Prävention in Zukunft neurobiologische Prädiktoren zu identifizieren sind, die das psychopathologische Erscheinungsbild im Erwachsenenalter vorhersagen können und damit frühzeitig zu Hilfs- und Therapiemaßnahmen Anlass geben. Durch die Beschäftigung mit Hirnläsionen wurde früh die Bedeutung des präfrontalen Cortex bei der Entstehung sozial inadäquaten und impulsiven Verhaltens erkannt. Insbesondere eine Dysfunktion des neuronalen Netzwerks zwischen orbitofrontalem Cortex und Amygdala scheint mit Impulsivität und Aggressivität verbunden zu sein.

Casey et al. (2008) und Siever (2008) versuchen in ihren neurobiologischen Modellen zu erklären, wie die Zunahme des Risikoverhaltens Jugendlicher mit ihrer Bereitschaft auf Belohnungen zu reagieren, zusammenhängt. Die Zunahme des Risikoverhaltens scheint auch auf eine Unreife in der Verhaltens-

kontrolle und auf eine Neigung, schnelle Erfolge statt langfristiger Ziele zu suchen, in Verbindung zu stehen.

Ein noch unreifer ventraler präfrontaler Cortex kann nach Ansicht von Casey et al. (2008) und Siever (2008) keine ausreichende „*Top-down-Kontrolle*" der Affekte und der Belohnung versprechenden Region des Nucleus accumbens übernehmen. Impulsive Aggressionen können aufgrund eines Ungleichgewichts der „*Top-down-Kontrolle*", die durch den orbitofrontalen Cortex (OFC) und den anterioren Cortex cinguli (ACC) sichergestellt wird, entstehen. Diese beiden Strukturen sind an der Anpassung des Verhaltens an soziale Gegebenheiten entscheidend beteiligt und ermöglichen dem Individuum, die erwarteten Konsequenzen in Form von Belohnung oder Bestrafung in seinen Entscheidungsprozess einzubeziehen.

Auf der anderen Seite kann eine verstärkte oder verminderte „*Bottom-up*"-Aktivierung limbischer Strukturen wie der Amygdala zu einer Dysbalance im Verhalten beitragen. Im lateralen Kern der Amygdala werden Signale und Informationen über bedrohliches Verhalten Dritter verarbeitet wie starrer Blickkontakt, bedrohliche Stimmen oder Gesten.

Casey et al. (2008) und Siever (2008) vertreten eine Hypothese, dass die Interaktion zwischen den die „*Top-down*"-Kontrolle gewährleistenden präfrontalen Regionen und die modulierende „*Bottom-up*"-Signale sendenden limbischen Areale bei Patienten mit einer „*antisozialen Persönlichkeit*" gestört ist. Diese Patienten sind deshalb auch unfähig, aus negativen Erfahrungen zu lernen und negative Sanktionen zu antizipieren.

Bei Patienten mit einer „*antisozialen Persönlichkeit*" wurde mit Hilfe des fMRT ein durchschnittlich um 11% verkleinertes Volumen der grauen Substanz im präfrontalen Cortex gefunden. Außerdem wurden Veränderungen im orbitofrontalen Cortex, in Amygdala und Hippocampus festgestellt. Dies sind Hinweise auf ein „*strukturelles*" Gehirndefizit, ohne dass eine äußerlich erkennbare Verletzung des Gehirns vorliegt.

Der präfrontale Cortex spielt eine wichtige Rolle bei der Konditionierung durch Furcht, die wiederum mit einer schwachen Entwicklung des Gewissens verbunden ist. Wer in der Kindheit nicht auf Kritik und erzieherische Strafen anspricht, neigt deshalb später zu „*antisozialem*" Verhalten. Daneben ist der präfrontale Cortex bei der Regulierung eines Erregungszustandes beteiligt. Schwache Erregungsniveaus des autonomen und zentralen Nervensystems bei antisozialen Personen motivieren diese dazu, starke Reize aufzusuchen (sensation seeking) und mit antisozialem Verhalten zu regulieren, um ihre mangelnde Erregung zu kompensieren.

Diese Befunde konnten mittels des fMRT bei männlichen Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 und 15 Jahren mit Störungen des Sozialverhaltens durch Vloet et al. (2008) ebenfalls festgestellt werden. Unterstützt wurden die Ergeb-

nisse durch vorherige Messungen der autonomen Reagibilität. Bei der Betrachtung von Bildern mit erschreckendem Inhalt wurden die Herzfrequenz, die Hautleitfähigkeit und das Augenblinzeln gemessen. Die Kinder und Jugendlichen, die eine Störung des Sozialverhaltens aufwiesen, zeigten eine verminderte Angstreaktion.

Die Möglichkeit, die emotionalen Reaktionen des anderen zu verstehen, ist an ein bestimmtes Ensemble von Hirnbereichen gebunden, die sich durch „*Spiegeleigenschaften*" auszeichnen, was für die Entwicklung von Empathie und für den Umgang mit Feedback und Kritik bedeutsam ist (Rizzolatti und Sinigaglia 2008). Dieses „*Spiegelneuronensystem*" zeigt, wie tief verwurzelt und stark die Beziehung ist, die uns mit den anderen Menschen verbindet, oder wie unmöglich es ist, sich ein „*Ich ohne ein Wir*" vorzustellen.

Das Modell von Siever (2008) integriert auch die Bedeutung des serotonergen Transmittersystems bei aggressivem Verhalten, da der orbitofrontale Cortex zahlreiche serotonerge Projektionen enthält. Eine Dysregulation des serotonergen Systems kann indirekt zu einer Disinhibition von impulsiver Aggression führen. Ein niedriger Serotoninspiegel bringt Emotionen wie Bedrohungsgefühle oder Angst mit sich. Eine verminderte Erregbarkeit des Serotoninsystems setzt auch die emotionale Erregbarkeit herab. Beide Prozesse können sich auf aggressives Handeln auswirken.

Ein Zusammenhang zwischen einer Genvariante des Nitridoxid-Aufbauenzyms (Nitridoxidsynthetase) und Eigenschaften wie Impulsivität, Aggressivität und Hyperaktivität wurde von Reif et al. (2009) belegt. Nitridoxid ist ein „*unkonventioneller*" Neurotransmitter, der an der Regulierung sexuellen wie auch aggressiv-impulsiven Verhaltens beteiligt ist (Staniloiu und Markowitsch 2011).

Auch andere Systeme wie das Dopaminsystem oder das GABAerge System ist in die Pathogenese von Wut, Impulsivität und Aggression involviert. Modulatoren der GABA-A-Rezeptoren wie Benzodiazepine oder Antikonvulsiva wie Valproat beeinflussen die Aggressivität. Eine intakte dopaminerge Aktivität in mesocortikolimbischen Regionen ist für die Initiierung und Ausführung aggressiven Verhaltens entscheidend.

Mithilfe bildgebender Verfahren wurden die verschiedenen Erkrankungen mit ausgeprägter impulsiver Aggression untersucht.

Erkrankungen mit ausgeprägter impulsiver Aggression

- Bei männlichen Patienten im Alter von 12–17 Jahren und einer Störung des Sozialverhaltens konnte als Reaktion auf emotionale Bilder eine stärkere Amygdala-Aktivität als bei gleichaltrigen Gesunden ermittelt werden (Herpertz et al., Sterzer et al. 2007).
- Bei der *„antisozialen Persönlichkeitsstörung"* fanden sich reduzierte Volumina der grauen Substanz im präfrontalen Cortex.

- Bei der „Borderline-Persönlichkeitsstörung" wurden reduzierte Volumina des orbitofrontalen Cortex, des Cortex cinguli, des Hippocampus und der Amygdala festgestellt.
- Reduzierte Volumina des Hippocampus wurden auch bei Frauen mit frühen Misshandlungen in ihrer Vorgeschichte und bei Patienten mit einer PTBS gefunden.
- Bei Patienten mit einer Schizophrenie, einer unipolaren Depression oder bei einer bipolaren Störung und bei Patienten mit Zwangsstörungen wurden reduzierte Volumina des Hippocampus oder der Amygdala festgestellt.

Goodyer und Fairchild (2011) fanden bei dissozialen und aggressiven Jugendlichen eine verminderte Aktivität in der Amygdala und Insel im orbitofrontalen Cortex und in medialen präfrontalen Strukturen, die ihre geringe Ängstlichkeit und Empathiefähigkeit, Emotionslosigkeit und autonome Hyporeagibilität erklären könnte. Auch die Schmerzzentren des Gehirns reagieren, wenn Menschen sozial ausgegrenzt, zurückgewiesen, verachtet und gedemütigt werden. Nicht nur körperlicher Schmerz, sondern auch Ausgrenzung stellen *„potente Reize dar, die den neurobiologischen Aggressionsapparat aktivieren und Gewalt hervorrufen können"* (Eisenberger, zit. nach Bauer 2011). Gesunde Individuen sind in der Lage, auf Schlüsselreize, wie ängstliche und ärgerliche Gesichter oder Stimmen, ihr eigenes Verhalten zu modifizieren und auch zu inhibieren. Ob diese neuen neurobiologischen Ergebnisse in der Zukunft diagnostisch als auch strafrechtlich bei der Beurteilung der partiellen Schuldunfähigkeit nach § 21 StGB) verwertbar oder aussagekräftig genug sind, muss nach Meinung von Herpertz und Buchheim (2011) zum jetzigen Zeitpunkt offen bleiben.

5.10.9 Gewalt aus soziologischer Sicht

Das Thema „Gewalt und Aggression" unter Schülerinnen und Schülern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der soziologischen Diskussion gerückt. Die wissenschaftliche Untersuchung dieses Phänomens begann in den frühen 1970er-Jahren in Skandinavien (Olweus 1992).

In seiner Studie zu Gewaltkarrieren von jugendlichen Tätern kommt Sutterlüty (2002) zu dem Ergebnis, dass vor allem eigene Gewalterfahrungen in der Kindheit sowie mangelnde soziale Anerkennung als Ursachen für späteres gewalttätiges Handeln gelten können. Jugendliche, die eine ohnmächtige Stellung im familiären Gewaltzusammenhang innehatten, deuteten es als einen *„positiven Wendepunkt"* in ihrem Leben, wenn sie selbst zur Gewalt greifen und von der *„Opferrolle"* in die *„Täterrolle"* wechseln. Dieser Rollentausch kann in eine Dynamik münden, in der die Gewalt den *„Charakter eines Selbstzwecks"* gewinnt. So stößt man in den Schilderungen der Jugendlichen immer wieder darauf, dass sie mit ihren Gewalthandlungen einen unmittelbaren subjektiven Gewinn verbinden, der in der Erfahrung einer faszinierenden *„Intensität*

von Macht“ besteht. Das *„euphorisierende Erlebnis*“ der Gewaltausübung selbst wird zum treibenden Handlungsmotiv, das sich verselbstständigen kann. Dies setzt eine *„Spirale der Wiederholung*“ in Gang – nicht zuletzt auch deswegen, weil die beschriebenen Wirkungen der Gewalt immer nur von kurzer Dauer sind.

Aus soziologischer Sicht wird die Entstehung von Gewalt und Aggression anhand verschiedener Modelle mit unterschiedlichen Risikofaktoren erklärt. Insgesamt geht die soziologische Forschung von einem multikausalen Bedingungsgefüge aus, also von einem Zusammenspiel gesellschaftlicher, interpersoneller und intrapersoneller Faktoren.

In der heutigen Zeit lässt die *„entfesselte Werbung*“ (Baudrillard 1992) insbesondere dissoziale Jugendlichen glauben, sich das nehmen zu können, was ihnen zusteht, zumal die großen *„Vorbilder*“ der Gesellschaft – wie Politiker und Banker – dies ihrer Meinung nach in noch größerem Maßstab tun. Die mediale *„Überstimulation*“ und Überreizung im Zusammenspiel mit erlebter Langeweile ist eng mit dem Problem der Aggressivität und Destruktivität verbunden (Fromm 1996).

Zwei miteinander verzahnte Themen stehen im Mittelpunkt der aktuellen soziologischen Debatte (Luig 2010). Es gibt eine Auseinandersetzung darüber, *„was*“ Gewalt ist und *„wie*“ sie beschrieben werden kann; zum anderen gibt es Überlegungen darüber, wie Gewalt *„erinnert*“ und wie sie *„verarbeitet*“ wird.

Mitarbeiter des Hamburger Instituts für Sozialforschung üben Kritik an einen ihrer Meinung nach *„überkommenen*“ Gewaltbegriff, der sich überwiegend mit Ursachen oder Konsequenzen unterschiedlicher Gewaltanwendungen befasst. Sie fordern, sich mehr mit den *„Aspekten extremer Gewalt*“ zu befassen. Im Mittelpunkt ihres Interesses stehen Beschreibung und Analyse konkreter Gewaltereignisse im Gegensatz zu den eher abstrakten Analysen struktureller Gewalt. Im Vordergrund sollen ihrer Meinung nach die physische Gewalt und die bewusste Intention des Verletzens stehen.

Nach Reemtsma (2003, 2008a), ist Verzicht auf Gewalt das *„entscheidende Moment*“ der *„gesellschaftlichen Kohäsion*“ in der Moderne, sonst droht der Verlust des *„sozialen Vertrauens*“. Menschen handeln seiner Meinung nach nie einfach instrumentell, stets ist ein *„existenzielles*“ Moment im Spiel. Jede Tat ist dann auch eine Auskunft über den Täter und zeigt, wer er selbst ist und wer er sein will. Jede menschliche Handlung hat somit auch einen *„kommunikativen Aspekt*“.

Reemtsma (2008a) schlägt vor, drei Formen physischer Gewalt phänomenologisch nach ihrem Körperbezug zu unterscheiden:

1. **Lozierende Gewalt.** Sie behandelt den Körper des anderen als *„Masse*“, der ein Ort zugewiesen wird. Sie richtet sich nicht auf den Körper als solchen, sondern auf den *„Körper als verschiebbare Masse*“.
2. **Raptive Gewalt.** Sie benutzt den Körper, um an ihm irgendwelche, meist sexuelle, Handlungen zu vollziehen.

3. **Autotelische Gewalt.** Sie will – wie beim Amok und School Shooting – den Körper beschädigen oder zerstören. Sie zielt auf eine bewusste „*Zerstörung der Integrität*" des Körpers.

Diese Differenzierung des Gewaltbegriffs führte dazu, dass das Zufügen wie das Erleiden körperlicher Verletzungen in den Mittelpunkt der neuen Gewaltsoziologie rückte. Für einen Gewalttäter ist die größte Macht, andere Körper nach Willkür zu zerstören. Von einigen Jugendlichen, bei denen es im Verlauf von Schlägereien zu massiven aggressiven Impulsdurchbrüchen gekommen ist, wird ein regelrechter „*Blutrausch*" mit absolutem Kontrollverlust und „*Blackout-Situationen*" beschrieben.

„*Lozierende, raptive und autotelische Gewalt*" haben je eine andere „*teleologische*" Beschaffenheit. Autotelische Gewalt verstört die Menschen am meisten, die sich dem Verständnis und dem Erklären weitestgehend zu entziehen scheinen.

> Der Attentäter der Anschläge von Norwegen (22.07.2011) A. B. Breivik tötete in zwei aufeinanderfolgenden Anschlägen 76 Menschen. Er äußerte nach seiner Verhaftung, er habe der sozialdemokratischen Partei Norwegens größtmöglichen Schaden durch Tötung der zukünftigen Partei-Elite zufügen und ein „kräftiges Signal" an das norwegische Volk geben wollen. Der Täter benutzte bei seinem Massaker Dum-dum-Geschosse, die im Körper zersplittern und besonders schwere Verletzung verursachen. In seinem 1.500-seitigen Manifest kündigte er an, dass er „*minderwertiges Leben mit Kugeln abschießen*" werde. (Süddt. Zeitung vom 26.07.2011).

Unsere westlich geprägte Kultur hat gravierende Probleme, insbesondere mit dem „*Phänomen der autotelischen Gewalt*" umzugehen, wie sie auch heutzutage von islamistischen Selbstmordattentätern ausgeführt wird. Nach Reemtsma (2008a) bewirkt diese Gewaltform einen besonders großen Schrecken, weil sie nach unserem rationalen Verständnis nicht einem „*Kosten-Nutzen-Kalkül*" unterworfen werden kann. Wo „*instrumentelle Deutung*" versagt, greifen wir zur „*Pathologisierung und zur Verrätselung*". Der Täter zerstört die Körper, weil er „*Macht*" dazu hatte. Diesen „*Zusammenhang von Macht und Gewalt*" haben wir nach Reemtsma in der Moderne geächtet und verlernt, ihn wahrzunehmen. Menschen, die Fähigkeit haben, über ein Zerstörungspotenzial zu verfügen, haben seiner Meinung nach die größte Macht, die einem Menschen gegeben werden kann, nämlich andere Körper nach Willkür zu zerstören.

Das Schweigen der soziologisch orientierten Wissenschaftler zum Problem der Gewalt ist nach Reemtsma (2008a) Teil einer Verdrängungsstrategie *(Coping-Strategie)* der Moderne, die dazu neigt, Gewalt eher instrumentell und als „*lozierende Gewalt*", aber nicht als autotelische Gewalt zu verstehen. Die autotelische Gewalt wird dann „*ausgegrenzt*" und als pathologisch angesehen und „*verrätselt*". Für solches pathologisches und rätselhaftes Verhalten sind dann nur

noch Spezialisten für abweichendes Verhalten wie Kriminologen, Profiler und Psychiater zuständig. So setzt sich Reemtsma (2003, 2008a) mit den üblichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern von Gewalt auseinander und versucht durch seine Art der Betrachtung, die *„blinden Flecken“* der Moderne in den Blick zu nehmen.

Reemtsma (2008b) setzte sich mit der *„Theorie des kommunikativen Handelns“* (Habermas 1981), die auf eine allgemeine Gesellschaftstheorie zielt, auseinander und unterstellt ihm in der Gewaltdiskussion *„theoretische Blindheit“*. Dieser bisherigen Interpretation der Gewalt als instrumentell, pathologisch und sinnlos setzt er das *„Konzept der selbstzweckhaften Gewalt“* – autotelischen Gewalt – entgegen, die auf die Zerstörung des Körpers des Opfers aus ist und in der sich der Wunsch nach absoluter Macht erfüllt.

Der französische Philosoph Bataille (1995, zit. nach Wiechens) setzte sich schon vor einigen Jahrzehnten mit der damals schon immer dringlicher werdenden Problematik von *„sinnlosen Gewalthandlungen“* auseinander. Seiner Meinung nach manifestiert sich für ihn in der *„Grenzüberschreitung“* durch den Gewaltakt einerseits eine *„Auflösung des Subjekts, Zersplitterung des Selbst, der Identität und seiner Bindung“*, andererseits aber auch paradoxerweise eine *„Wiedereinführung des Subjekts“: „Indem ich meine Grenzen überschreite, bin ich“*.

Grenzerfahrungen und Grenzüberschreitungen sind Teil der individuellen Erfahrungen im Verlauf der normalen Pubertät.

Bataille (1995) drückt aus, dass der Mensch seine volle Unabhängigkeit und Souveränität erst im bewussten Übertreten des Verbotes in gefährlichen, risikoreichen Augenblicken und im *„Aufs-Spiel-Setzen“* wie im *„Verschwenden des eigenen Lebens“* erwirbt. Man kann nur staunen, wie genau Bateille schon vor einigen Jahrzehnten wesentliche Aspekte des Täterprofils von Menschen, die heute Massaker ausführen, erkannte und vorwegnahm. Bataille entdeckte sogar in den *„Erfahrungen von Schmerz und Leiden“* eine *„Dimension der Befreiung“*. Indem der Gewalttäter seine Distanz zu seinem Körper aufhebt, verschmilzt er auf eine *„animalische“* Weise mit ihm und wird selbst *„ganz Körper“*. Die im Zentrum der Theorie von Bataille (1995) stehende ambivalente Erfahrung der Grenzüberschreitung ist zwischen Angst und Entsetzen und intensivem Verlangen und Lust angesiedelt. Bataille setzte sich auch intensiv mit dem *„verfemten Teil“*, dem nicht akzeptierten destruktiven Teil einer Person, auseinander.

Das *„Ausgeschlossene“* und das *„Verfemte“* muss ins eigene Blickfeld geraten, damit es integriert wirkungslos wird (Bataille 1995, zit. nach Wiechens).

Auch für Baudrillard (1992) ist der Ausgangspunkt seiner Überlegungen zum Prinzip des „*Bösen*“ das „*Theorem des verfemten Teils*“, worunter er die Annahme der „*Unzertrennlichkeit von Gut und Böse*“ versteht, deren Ausprägungen, obwohl unversöhnlich, dennoch beide aufeinander angewiesen bleiben. Baudrillard schrieb: „Wer seinen verfemten Teil ausmerzt, besiegelt seinen eigenen Tod“. Ohne seinen „*verfemten Teil*“ ist das Gute kraftlos.

Die Sichtweise von Bataille (1995, zit. nach Wiechens) und Baudrillard (1992) hat den Vorteil, die Aufmerksamkeit auf eine von anderen eher vernachlässigte Dimension gelenkt zu haben, nämlich die unerklärliche, „*mysteriöse*“ Gewaltbereitschaft und Gewaltakzeptanz ins Blickfeld gerückt zu haben, ein Aspekt, der erst Jahrzehnte später wieder von Reemtsma (2008a) aufgegriffen wurde.

Mit dem Begriff der „*Grenzüberschreitung*“ schärften Bataille (1995) und Baudrillard (1992) das Bewusstsein für die meist nicht eingestandene, aber stets die Person des Täters affizierende, „*rauschhafte*“, willkürliche und faszinierende Seite von Gewalthandlungen. „*Die Zukunft verschwindet in intensiv erlebter Gegenwart*“. Körper und Geist werden in der Gewalthandlung in vollster Aktivität und Handlungseinheit erfahren.

Nach Sorg (2011) begleitet das „*Böse*“ seit jeher die Geschichte der Menschheit. Seiner Meinung nach ist es sogar die „*Bedingung der menschlichen Freiheit*“. So sehr es lähmende Angst verursacht, so sehr lockt das Böse mit verführerischen Angeboten. Es unterbricht die „*Monotonie des Alltags, bedeutet Spannung und Intensität, verspricht die Befreiung von Zwängen und Grenzen*“. Die bewusste, illusionslose und bis zu einem gewissen Grad auch unerschrockene Zuwendung zu Gewalt und Tod enthält implizit die Forderung, dass „*wir permanent mit dem Gewaltpotenzial in uns rechnen und uns niemals der Illusion hingeben, wir seien vor dem Durchbrechen destruktiver Impulse gefeit*“.

Dabei geht es Bataille (1995, zit. nach Wiechens) nicht um eine „*Dämonisierung*“ dieser psychischen Kräfte, sondern einzig darum, dass wir stets für diese Dimension „*hellhörig*“ bleiben. Außerdem verweist Bataille darauf, dass wir Menschen das „*Aggressionspotenzial in uns*“, wenn wir es wirklich ernst nehmen und es weder ängstlich aus unserem Erleben ausblenden noch bagatellisierend darüber hinweggehen, zumindest zu großen Teilen in konstruktive Bahnen lenken können. Diese Integrationsarbeit gilt es mit potenziellen Tätern zu führen.

Auch Lévinas (1991) analysierte Kommunikationen unter dem Blickwinkel riskanter Entgrenzungen. Kommunikationen finden seiner Meinung nach nur dann statt, wenn die daran

> „*Beteiligten sich bis zu einem gewissen Maße selbst aufs Spiel setzen und auf ihre eigene Unversehrtheit in bewusster Weise verzichten*“.

Alle, die in eine Beziehung mit anderen Menschen eintreten, „*öffnen sich dem anderen, und stellen sich dadurch auch bloß.*“ Bei einer gelungenen Kommunikation

kann das Individuum seine bis dahin behauptete Eigenständigkeit verlieren im Sinne eines *„Verschmelzungserlebnisses"* in einen qualitativ völlig *„verschiedenartigen Seinsbereich"* der Verständigung, der Verbundenheit und der Kontinuität eintauchen.

Durch die enge Verquickung von Gewalt, Körper- und Schmerzerfahrung eröffnen sich neue Fragen nach dem Erleben und nach der Erinnerung von Gewalt, wie etwa Gewalt in den Körper *„eingeschrieben"* wird, in welcher Weise man sie erinnert und wie darüber gesprochen oder geschwiegen wird. Weitere Fragen sind, welche Metaphern für diese Erfahrungen und Erinnerungen verwendet und wie sie mit der Wahrnehmung der eigenen Identität verknüpft werden. Wenn man entsprechende Situationen schafft oder vorfindet, wo *„autotelische Gewalt"* (Reemtsma 2008a) ausgeübt werden kann, wird sie schließlich auch ausgeübt werden. Das gilt auch für Jugendliche, die vor oder nach der Tat pathologische Auffälligkeiten gezeigt haben.

Kleinman et al. (1997) haben den Begriff des *„social suffering"* geprägt, der die Durchdringung von individuellen Lebenserfahrungen mit den destruktiven *„Folgen von Macht und Herrschaft"* in den Blick nimmt. Die entscheidende Frage ist, wie die Gewaltexzesse der Moderne, die Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts, in die heutige Gesellschaft – durch konstruktivere Auseinandersetzungsformen in Familien –, mit den schon entstandenen über Generationen tradierten Mustern integriert werden können. Hierzu zählt die Verarbeitung der Kriegstraumata der Großeltern- und Elterngeneration.

5.10.10 Besonderheiten destruktiver Gewalt bei Gang-Bildung

Schul-Amoktäter sind in der Regel Einzeltäter. Der *„Lone-Wolf"*-Philosophie verschrieben sie sich jedoch oft erst nach Jahren, weil sie sich von außen nicht beeinflussen lassen und ihre Tat lieber im Alleingang durchführen wollten.

Die Suche nach Nähe zu verhaltensauffälligen Gleichaltrigen in Peer-Gruppen ist ein starker Hinweis für Verhaltensstörungen. In diesen Gruppen teilen sie miteinander ihr gemeinsames Schicksal, ihre emotionalen Wunden mit einer gegenseitigen *„narzisstischen Spiegelung"* und Idealisierung. Gemeinsam versuchen sie, ihr angeschlagenes Selbstwertgefühl durch *„gemeinsame Fantasien von Macht und Gewalt"* zu stabilisieren. Jugendliche mit schweren Verhaltensstörungen neigen zur positiven Einstellung gegenüber kriminellem Verhalten und zu Personen, denen sie feindselige Einstellungen und Absichten unterstellen. In diesen Peer-Gruppen entwickeln die Jugendlichen Vorstellungen von *„hegemonialer Männlichkeit"*, vor allem wenn sie sich selbst bedroht oder erniedrigt fühlen. Ihre nach außen nicht gezeigte Ohnmacht schlägt dann in Wut um. Gewalt ist dann für sie ihre *„letzte Option"*, ihre *„Männlichkeit"* wiederherzustellen. Es kommt zu einer *„Etablierung eigener Gesetze"* und Umdeutung der alltäglichen Realität. Ihrer Meinung nach haben sie

nicht *„versagt"*, vielmehr sehen sie sich *„in ihren besonderen Fähigkeiten verkannt"*. Beziehungen außerhalb der Peer-Gruppe werden oft abgebrochen. Innerhalb der Gruppe entwickeln sie ein *„Wir-Gefühl"* durch *„Gleichschaltung"* von Gedankengut. Sie bestätigen sich gegenseitig Größenfantasien oder durch Vorstellungen, die wahren Auserwählten und Retter zu sein. Dies drückt sich dann auch in ihrer uniformierten Kleidung aus. In Gewaltinszenierungen versuchen sie, traumatische Erfahrungen von Gewalt im Sinne eines Wiederholungszwangs zu wiederholen.

Auch bei Mädchen besteht eine Tendenz zur Gewaltbereitschaft. Bisher war man immer davon ausgegangen, dass Mädchen eher *„Mitläufer"* wären oder sich ihre Aggressivität auf *„Haare ziehen und Aufhetzen"* beschränke. Es kommt jedoch zunehmend zu Gewalttätigkeiten wie Zuschlagen und Treten. Als Grund für diese Entwicklung nimmt man ein Ähnlicherwerden der Lebenssituationen von Mädchen und Jungen an. Auch in anderen Verhaltensweisen gleichen sie sich einander an. Wie Jungen bilden nun auch Mädchen Gruppen, in denen sie Anerkennung durch gemeinsame Gewaltausübung zu bekommen suchen.

5.10.11 Die Bedeutung und Einflüsse neuer Medien

> *„Die Art des Mediums bestimmt die Art der Botschaft" (The medium is the message).*

Diese These stellte der Kommunikationstheoretiker Marshall McLuhan schon 1967 auf. Dies gilt auch für alle Massaker, damit auch für Schul-Amoktaten. Medien werden von potenziellen Tätern heute verstärkt benutzt, um Angst und Schrecken zu verbreiten. Sie inszenieren verschiedene Arten von *„Stilisierungen und Heroisierungen"* (Drobinski 2011), um Nachahmer und Aufmerksamkeit für ihre Motive zu finden.

> *„Das Netz bietet unendliche Freiheit und Toleranz, aber eben auch die Einengung und die Spirale des von allen sozialen Filtern befreiten Hasses."*

Potenzielle Täter, die sich aus dem Internet mit radikalen Informationen versorgen, sind mit den bisherigen Methoden der Sicherheitsbehörden schwer auszumachen und deshalb auch nur schwer zu bekämpfen.

Die Medien problematisieren in zunehmendem Maße Computerspiele mit realitätsnahen Gewaltdarstellungen und Tötungsszenen. Nach dem Amoklauf von Erfurt gerieten insbesondere diese Spiele in die Kritik, weil sich der Täter R. Steinhäuser intensiv vor seiner Tat mit dem Ego-Shooter-Spiel *„Counter Strike"* beschäftigt hatte. Seitdem wollen Kriminologen, dass die Prävention gegen Gewalt verstärkt im Internet beginnen soll.

! Die Netzwelt kann „keine rechtsfreie Parallelwelt ohne Verbotsschilder" sein (Leipziger Volkszeitung 25.7.2011)

Georg R., der Schul-Amokläufer von Ansbach (2009), begann ein halbes Jahr vor seiner Tat ein Tagebuch an „Summer" zu schreiben, eine amerikanische Schauspielerin. Sie stellte in einer Fernsehserie eine Art Roboter dar und interessierte sich für *„ungewöhnliche Typen"*. Georg R. dachte, sie würde sich vielleicht auch für ihn interessieren.

Die politische Debatte um Gewalt-verherrlichende Computer- und Videospiele führte im Jahr 2003 zu einer Verschärfung des Jugendschutzrechts. „Killerspiele", in denen zum Selbstzweck Mordszenen dargestellt werden, können auf den Index für jugendgefährdende Medien gesetzt werden. Sie dürfen dann weder öffentlich ausgestellt noch beworben werden. Im Jahr 2008 machte die Bundesprüfstelle bei 43 Spielen davon Gebrauch, indem sie 169 Videos und 265 Online-Angebote auf den Index setzte. Zugleich versucht man, Jugendliche durch eine bessere und deutlichere Altersklassifizierung vor nicht altersgerechten Spielen zu schützen. Für das Angebot von Spielen ohne Jugendfreigabe gilt das gleiche wie für Alkoholausgabe: Sie dürfen nur gegen Vorlage des Ausweises abgegeben werden.

Die Beschäftigung mit gewalthaltigen Medien und deren Auswirkungen sorgt in der öffentlichen Diskussion nach Mikos (2009) allzu oft für eine *„verkürzte Kausalitätsdiskussion"*. Die Medien werden gern unter *„Pauschalverdacht"* gestellt und als *„Sündenbock"* missbraucht, um von den realen sozialen Ursachen abzulenken, die in der Familie, Schule oder Beruf sowie in den Peer-Gruppen der Jugendlichen liegen (Mikos 2009).

Heitmeyer (2009) nennt dies eine *„Umdeutungsfalle"*, bei der Gewalt *„personalisiert, pathologisiert oder gar biologisiert"* wird, weil damit von allen sozialen Ursachen und Zusammenhängen abgesehen und eine moralische Selbstentlastung sowie eine politische Erleichterung von Herrschenden betrieben wird, die repressiven administrativen Maßnahmen wie Implementierung eines neuen Waffengesetzes Vorschub leisten würden. Nach Heitmeyer (2009) stellen *„Medien, wie Computerspiele, höchstens Verhaltensmuster und Verhaltensstrategien bereit, aber nicht die Entscheidung zur Tat"*.

Meloy et al. (2001) entwickelten fünf Kriterien zur Einschätzung des Einflusses der neuen Medien

Kriterien zur Einschätzung des Einflusses der Medien

- ***Themenkonsistenz (theme consistency)***
- ***Szenenspezifität (scene specifity)***
- ***Wiederholtes Betrachten (repetitive viewing)***
- ***Selbstbearbeitung (self-editing)***
- ***Eintauchen in Aggression (aggression immersion)***

Themenkonsistenz meint, dass die Gedankenmuster, Gefühle oder Verhalten des Täters mit denen des Gewalttäters im Film und seiner Rolle übereinstimmen. Der potenzielle Täter identifiziert sich mit bestimmten Motiven des Gewaltvideos.

Szenenspezifität bedeutet, dass der potenzielle Täter bestimmte Wörter, Gesten, Kleidung oder Verhalten des Vorbilds vor und während der Durchführung des Verbrechens imitiert. Er stellt spezifische Szenen nach und nimmt sie auf Video, Handyvideo usw. auf.

Wiederholtes Betrachten verweist darauf, dass sich der potenzielle Täter die ihn erregenden Szenen immer wieder anschaut. Nach Meloy et al. (2001) wirkt sich die „*Bildschirmgewalt*" umso stärker aus, je unmittelbarer sie vor den Taten konsumiert wird.

Selbstbearbeitung bedeutet, dass die potenziellen Täter Gewaltvideos in unterschiedlichen „*Modi*" ansehen, wie in Zeitlupe. Gewaltszenen werden dann zusammengeschnitten und modifiziert und aus dem erzählerischen Kontext genommen, als hätten sie keine „*moralische Signifikanz*" mehr.

Diese vier Begriffe beschreiben einen „*kumulativen Prozess*" zu immer höherer Intensität der Aggression. Es findet eine absichtliche Stimulation und ein „*Eintauchen in Aggression*" (aggression immersion) statt, um in eine gewalttätige Stimmung zu kommen, wobei die immer besseren Darstellungsmöglichkeiten zusätzlich eine höhere Identifikation ermöglichen.

Grimm (1999) entwickelte einen „*kognitiv-physiologischen Ansatz*", um den Zusammenhang von Mediengewalt und Gewalthandlungen in der sozialen Realität zu untersuchen. Dabei zeigte sich, dass sich eine kurzfristig gesteigerte Aggressivität bildet, die dann wieder verebbt.

Die Fallbeispiele von W. Huck machen deutlich, wie sich Jugendliche in krisenhaften Zuspitzungen ihr Aggressionspotenzial dadurch steigern, indem sie sich durch „*Ballerspiele*" regelrecht „*anheizen*". Die Wirkungen hängen von der „*Art der dramaturgischen und ästhetischen Inszenierung der Mediengewalt*" ab (Grimm 1999). Jugendliche lernen mit Hilfe ihrer Handy-Videos beim „*Happy Slappy*", dass man sich durch Gewaltausübung bekannt und interessant machen kann, indem sie bewusst die Medien als Verstärker und zur Verbreitung ihrer „*Botschaften*" nutzen.

5.10.12 Wie wirken die Medien auf potenzielle Täter?

„*Call of duty: Modern Warfare 2*" ist eine aktuelle Kriegssimulation, die den Spieler als Mitglied einer multinationalen Task Force in verschiedene Einsatzgebiete führt. Der Attentäter von Norwegen, Breivik, empfahl diese moderne Kriegssimulation ausdrücklich als „*Schießübung für urbane Europäer*", die Schwierigkeiten haben dürften, überall mit Waffen zu trainieren.

Es deuten einige Anzeichen daraufhin, dass die späteren Täter gewalthaltige Medienprodukte auch zur Kompensation von Ohnmachtsgefühlen nutzten. Viele drehten vor ihrer Tat Videos, in denen sie sich als „*kaltblütige Killer*“ oder „*Rächer*“ inszenierten. Bücher, Filme, PC-Spiele und Musik – dies alles kann Amokläufern und School Shootern als Vorlage für ihre Tat und als „*Quelle der Inspiration*“ dienen.

Der unkontrollierte, stundenlange Konsum von „*Ego-Shootern*“ kann durch ihren „*Ansteckungseffekt*“ zu einem Verstärker von Gewaltexzessen werden. Die weitgespannten Online-Netzwerke sorgen für eine schnelle Kommunikation abwegiger oder negativer Gedanken und Impulse. Sie ermöglichen ein sofortiges Feedback. „*Cyberkontakte*“ ermöglichen neue Ausdrucksformen von destruktiven Fantasien, die sich schnell weltweit verbreiten, was für impulsive und für Gewalt empfängliche Jugendliche verhängnisvoll sein kann (Harnisch 2011). Dabei geht es nicht nur um das Besiegen, sondern um ein „*Vernichten*“. Es hat jedoch den Anschein, dass aggressive Computerspiele bei Amokläufern und School Shootern nicht häufiger vorkommen als bei anderen Jugendlichen.

Das grundlegende Steuerungsprinzip unseres westlichen Wirtschaftssystems setzt auf individuelle Leistung und Konkurrenz und fördert nach Keupp (2010) eine „*Ich-zentrierte Vermarktung*“ der Person. Gleichzeitig zieht seiner Meinung nach die „*Ideologie des autonomen Subjekts*“ durch die Geschichte der Moderne, indem sich Menschen alle Erfolge, aber auch Misserfolge als „selbstproduziert“ zurechnen. Die Täter ertragen weder die pluralistischen Lebensformen noch die eingetretenen Differenzierungsprozesse in der modernen Gesellschaft.

Andererseits gibt es auch Indikatoren für gegenläufige Entwicklungen, denn in einer konstruktiven Netzwerkarbeit steckt ein hohes „*Potenzial für Solidarität und kommunitären Verknüpfungen*“. In solchen solidarischen Netzen ist die Basis für die Überwindung eines „*egozentrierten Individualismus*“ angelegt, und es besteht somit die Chance für die „*Produktion und Erprobung kommunitärer Individualität*“ (Keupp 2010).

Nach Baudrillard (1992) befinden wir uns in einer Zeit „*nach der Orgie*“. Die „*Orgie*“ ist für ihn in der Moderne der „*explosive Augenblick*“, der „*Augenblick der Befreiung*“ in allen Bereichen: politische und sexuelle Befreiung, Befreiung der Frau, des Kindes, der unbewussten Triebe und der Kunst, Entfesselung der produktiven sowie der destruktiven Kräfte. Er stellt die Frage: „*Gibt es noch Steigerungen?*“ und beantwortet sie damit, dass wir im „Zustand der Simulation“ alle denkbaren Szenarien durchspielen können.

Die heutigen Menschen leben nach Baudrillard (1992) in einer

> *„grenzenlosen Vervielfältigung von Idealen, Phantasmen, Bildern und Träumen, die hinter uns liegen und die wir dennoch in einer schicksalhaften Gleichgültigkeit weiter produzieren müssen“.*

Die Medienbilder schweigen nie. Bilder und Botschaften folgen ohne Unterbrechung aufeinander. Die ganze Kommunikation ist im Grunde nur ein *„forciertes Szenario“*, eine *„ununterbrochene Fiktion des Bildschirms“*, die die *„Leere der Mattscheibe“* wettmacht, auch die unserer *„mentalen Mattscheibe“*.

In der heutigen Kinder- und Jugendliteratur ist nach Faulstich und Lippert (2001) Gewalt das Hauptphänomen, an dem sich seit den 1990er-Jahren das *„Böse“* zeigt. Dabei bleibt das *„Böse“* letztlich eine *„unbegreifliche Faktizität“* (Kierkegaard, zit. nach Sorge 2011). In den Geschichten über Gewalttaten findet die psychische oder körperliche Gewalt meist unter Kindern und Jugendlichen statt. Es werden selten allgemeingesellschaftliche Gewaltverhältnisse dargestellt. Die Schulgemeinschaft, an der sich ein Amokläufer rächt, kann aber durchaus stellvertretend für die Gesellschaft im Allgemeinen stehen. Die meisten Kinder- und Jugendbücher, die Gewalterfahrungen thematisieren und deren Ursachen klären wollen, vermitteln den Eindruck, dass Gewalt kontrollierbar und zu verhindern sei. So wird in Morton Rhues (2000) *„Ich knall euch ab“* eine Geschichte erzählt, wie zwei Jugendliche zu Amokläufern wurden. Dabei werden alle Facetten wie Außenseitertum, Opfer von Mobbing, Scheidung der Eltern usw. dargestellt. Anhand von authentischen E-Mails und Chats wird diese Geschichte aus der Perspektive der erzählenden Stiefschwester eines der Täter rekonstruiert. Sie entschließt sich, vom Ort des Geschehens *„erst wieder abzureisen, wenn ich verstanden habe, was sich dort abgespielt hat.“* (Rhue 2000).

5.10.13 Die neuen Helden

„Helden“ sind für die Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrem Selbstbild und ihrer sozialen Umwelt essenziell (Bohrer und Scheel 2009). Die Ambivalenz von Stärke und Schwäche, Größe und Kleinheit, von Allmacht und Ohnmacht, die sich in Heldenbildern widerspiegelt und von ihnen transportiert wird, gewinnt insbesondere in der Sozialisierung von Kindern zentrale Bedeutung. Kinder benötigen in besondere Weise Vorbilder und Orientierungshilfen. Sie verlangen dabei vor allem nach nicht angeleiteter Orientierung. Medialen Protagonisten bieten ihnen diese Vorbilder, die mit Schönheit, Humor und Stärke ausgestattet sind und ihnen für ihre Interessen und Belange attraktiv und funktional erscheinen. Die alten Helden starben noch auf den *„Schlachtfeldern“*. Sie zeigten keine Schwächen und konnten ihre Männlichkeit bis zum Äußersten treiben.

Die zahlreichen Nachahmungen von „Helden“ eröffnen im westlichen Kulturkreis neue Möglichkeiten, sich durch einen *„grandiosen Abgang“* und durch eine *„Verewigung im Internet“* für ihre Kultgemeinde *„unsterblich“* zu machen und neue *„Heldenmythen“* zu entwickeln. Durch ein Massaker soll die Mitwelt in Angst versetzt werden. Sie stilisieren sich zu *„Märtyrern“* und hoffen, dass der Ort des Anschlags zu einer *„Wallfahrtsstätte“* wird, um sich grenzenlos zu erhöhen. Die

Aussicht, ein „*besonderer*“ und „*einzigartiger*“ Mensch zu werden, der nur von ebensolchen Menschen verstanden werden kann und der Wunsch, nur mit solchen Menschen Kontakt zu pflegen, führt jedoch meist zu einer zunehmenden sozialen Isolierung und verstärkt zusätzlich ihre Unfähigkeit, sich in die innere Welt anderer Menschen einzufühlen (Milch 2007).

Die „*Versuchung zur Gottähnlichkeit, die Verlockung, den anderen zu erniedrigen oder gar auszulöschen, um die Schrankenlosigkeit der eigenen Macht auszukosten*“, ist nach Sorg (2011) nicht das exklusive Problem des „*underdogs*“, der auf „*Rache für seine Machtlosigkeit*“ sinnt. Sie sei Teil der allgemeinen menschlichen Situation, die „*jeden Einzelnen immer wieder vor die moralische Wahl stellt, zwischen Maßlosigkeit seiner Begehren und den Forderungen der Zivilisation zu entscheiden*“ Sorg (2011). Der Tod wird dann zum „*willkommenen Reisekameraden*“ (Kohtes 1994).

Einen Menschen, der sich durch Gewalttaten ein *„Denkmal“* setzen will, nennt man **„Herostraten-Typ“** (Prantl 2011).

Der Grieche Herostrat setzte im Jahr 356 v. Chr. den Artemis-Tempel in Ephesus in Brand, um unsterblichen Ruhm zu erringen und sich durch seine Tat in die Weltgeschichte *„einzubrennen“*.

6 Wozu wird Gewalt ausgeübt? Oder die Frage nach Zielen, Absichten, Zwecken und möglichen Motiven

In unserer Welt mit ihren *„flüchtigen Glücksverheißungen“* (Strasser 2001), ihrem ständig sich beschleunigenden Wandel, ihrer ungerechten Verteilung der Lebenschancen, ihren Globalisierungszwängen und wachsenden sozialen, technischen und ökologischen Risiken, ist es schwer, Jugendlichen deutlich zu machen, wie ein für sie erfülltes, glückliches und zufrieden stellendes Leben aussehen könnte.

Die grenzenlose *„Gier des Habens“* wird ihnen täglich von Werbung, aber auch aktuellen Vorbildern in Wirtschaft und Politik vorgelebt. Sie haben nicht das Gefühl, aktiv an der Gestaltung des eigenen Lebens beteiligt zu sein. Umso mehr entwickeln sie die Vorstellung, das Recht zu haben, sich das nehmen zu können, von dem sie meinen, dass es ihnen eigentlich zusteht. Sie lehnen deshalb weitere Hilfen ab und wollen auch nicht zu einem *„Funktionselement des Marktes“* (Strasser 2001) werden. Dass Jugendliche letztendlich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln dagegen revoltieren, bleibt nicht aus. Gewaltaktionen sind für sie *„Instrumente“*, um ihre Wünsche zu erreichen. Erfahrene Ohnmacht provoziert ihre Gewaltbereitschaft, deren Gewaltsamkeit oft irrationale Züge annimmt, wenn sie zu *„Ersatzhandlungen“* führt oder auf *„Ersatzobjekte“* umorientiert wird (Arendt 1970).

Nach Meier (2011) erleben Jugendliche immer häufiger *„Präzedenzfälle“*, wie einer im Falle der Tötung von Osama Bin Laden durch die *„Seals“* der US-Armee

in Pakistan geschaffen wurde. Dadurch wird die bisherige zivilisatorische Rechtsentwicklung seit den Nürnberger Prozessen „*durchlöchert*“, und es wird auch das Rechtsstaatsprinzip „*atavistischen Revanchegefühlen*“ vorschnell geopfert. Damit sei „*die Rache wieder zurückgekehrt*“ und „*ihr gewaltverliebter Schatten, die unheimliche Freude an der Tötung*“ (Meier 2011).

Der Erfahrungshintergrund und die Motivlage der jugendlichen Täter sind nach Robertz und Wickenhäuser (2007) derart „*selbstbezüglich*“ und von der Lebenswelt der sonstigen Bevölkerung „*abgekoppelt und so monströs*“, dass es Außenstehenden schwerfällt, sie nachzuvollziehen.

> Ch. Seung-Hui, Blackburg, tötete 32 und verletzte 29 Personen, bevor er sich selbst tötete. In einem „Video-Manifest“ äußerte er: „Ihr habt mich in die Ecke gedrängt. Jetzt müsst ihr damit leben, dass Blut an Euren Händen klebt“.

Bei 57,1% der Täter drohte eine Nichtversetzung oder Schulausschluss. 42,9% verloren nahestehende Personen durch Tod. Andere Motive sind Zurückweisungen durch Mädchen und Mobbingerfahrungen (Hoffmann et al. 2009; Bannenberg 2010b, du Bois 2010; Spröber und Fegert 2010).

Bei School Shootings wurden Schulen bewusst als Ort der Tötungen ausgesucht. Täter waren stets Schüler oder ehemalige Schüler dieser Institutionen. Dabei waren entweder mehrere Schüler oder Lehrer Ziel der Tötungsabsicht. Einzelne Opfer wurden von den Tätern auch wegen ihrer Funktion an einer Schule ausgesucht (Hoffmann und Wondrak 2007).

Menninger beschrieb schon 1938 als allen selbstmörderischen und mörderischen Handlungen gemeinsame Fantasie den dreifachen Wunsch der Täter, andere und sich selbst zu töten oder getötet zu werden. Den Tätern geht es auch um eine größtmögliche Medienaufmerksamkeit. Sie planen keinen stillen Massenmord, sondern eine „*dramatische Inszenierung einer Realtragödie*“ für Opfer und Täter.

> Canetti (zitiert nach Wuketits 2010) schrieb:
>
> „Man wird die Vermutung nicht los, dass hinter jeder Paranoia wie hinter jeder Macht dieselbe tiefere Tendenz und der Wunsch stecken, die anderen aus dem Weg zu räumen, damit man der einzige ist.“

Bannenberg (2010a, b) untersuchte aus kriminalpsychologischer Sicht und mittels einer „*psychologischen Autopsie*“ fünfzehn Amokfälle mit tödlichem Ausgang. Er kommt zu dem Ergebnis, dass ihr Motiv „*irrationaler Hass*“ gewesen ist und fast alle Täter Verlusterfahrungen wie Status-Verlust, Verlust einer Liebesbeziehung, Verlust der körperlichen Unversehrtheit durch eine Krankheit hatten. Stabilisierende Faktoren waren bei ihnen weggebrochen.

Fallvignette

Georg R., der Schulamokläufer aus Ansbach, äußerte zu seinen Motiven, dass er sich seit seiner Kindheit ausgegrenzt und missachtet gefühlt habe. Amokläufe hätten ihn fasziniert, weil er darin *„einen klaren, geraden Weg"* gesehen habe. Er räumte in seinem Gerichtsprozess ein, möglichst viele Menschen töten zu wollen. In der Urteilsbegründung durch das Gericht wurde *„sein Hass auf andere"* benannt, weil er sich von ihnen ungerecht behandelt fühlte, *„Hass auf die Schule"*, weil sie ihn kaputt gemacht habe und er deshalb eine *„Sehnsucht nach weltweiter Anerkennung durch eine spektakuläre Tat"* entwickelt habe.

Insgesamt lässt sich bei der Analyse der unterschiedlichsten Motivlagen ein multikausales Zusammenspiel mehrerer Einzelfaktoren feststellen, ohne dass ein eindeutiges „*Täter-Profil*" ersichtlich wird:

Unterschiedliche Motivlagen für die Ausübung von Gewalttaten

- gemobbt werden in der Schule,
- unangemessener Leistungsdruck,
- Entwicklung von Zukunftsängsten,
- Kommunikationsarmut,
- mangelnde Integration im Elternhaus und im sozialen Umfeld,
- soziale Vereinsamung und Isolation,
- Versager- und Einzelgängerschicksale,
- Konflikte mit nahestehenden Personen,
- Kompensation von erfahrenen Kränkungen oder Minderwertigkeitsgefühlen durch extreme Handlungen,
- Nachahmung ähnlicher vorangegangener Taten,
- geplantes Erregen der medialen Aufmerksamkeit.

7 Weshalb wird Gewalt ausgeübt? Oder die Frage nach den Rechtfertigungsmustern und Legitimationsstrategien

Die Täter neigen zu Selbstrechtfertigungsideologien, Rechtfertigungskonstrukten und „*Scheinplausibilitäten*" (Tietze 2003). Nach Meinung von Tietze geht bei den Tätern aufgrund ihrer Realitätsverkennung die Sensibilität für den „*Zusammenhang von Zweck und Mittel*" verloren. Dadurch wollen sie ihre subjektiv empfundenen Not-, Krisen- und Problemlagen mit dem imaginierten Feind verknüpfen und eine explosive Situation des „*Ich gegen sie*" herstellen. Durch Gewalt kann sich der Amokläufer aus einer „Position der Ohnmacht in eine des aktiven Handelns" (Günter 2011) versetzen. Durch Rache und Unterwerfung anderer kann er sich seines „*Selbstwertgefühls und seiner Überlegenheit*" versichern. Dies führt auch zu einer „*Entmenschlichung*" der anderen und zum Abbruch der Kommunikation in Verbindung mit der Idee, die zu vernichten, die ihm im Weg stehen.

Gewaltlogiken von „*Reinheit*", Erlösungsideen, mit der Absicht, anderen ihr Lebensrecht abzusprechen, enthalten immer auch eine „*wahnhafte Rationalität*", die Gewalt und Vernichtung oberflächlich plausibel macht. Der Wahn, in welcher Maske auch immer, liefert nach Schneider (2010) den „*Universaltreibstoff*" des Attentats. Seiner Meinung nach entspringt der Wahn einer „*paranoischen Fatumsgewissheit*", die weder Zweifel noch Zufall kennt. Was jeder Außen-

stehende als „*Durchbrennen der Vernunftsicherung*“ klassifiziert, gehorcht stattdessen einer „*besonderen Betriebsart der Vernunft*“, nämlich der „*paranoischen Variante*“, was noch durch die „*Proliferation des Schreckens*“ der Medien verstärkt wird. Die neuen Helden erleben sich „*gottähnlich*“.

> *„Ich bin Gott! KILL MANKIND!“* kritzelte Eric Harris, ehe er seinen Amoklauf durch die Columbine Highschool 1999 antrat.

8 Umgang mit potenziellen Tätern bei Vorstellung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Wie kann ein Erstgespräch mit einem potenziellen Täter geführt werden und was sollte es beinhalten? Entscheidend ist ein Zugang zu dem vorgestellten Kind oder Jugendlichen zu finden, insbesondere wenn eine Einweisung über PsychKG oder über den § 1631b BGB erfolgt. Ein positiver Zugang beeinflusst maßgeblich den weiteren Behandlungsverlauf. Die Frage nach der Erreichbarkeit der potenziellen Täter beinhaltet auch, den Zugang zu ihrem *„inner working model*“ und zu ihren destruktiven und oft *„festgemeißelten Glaubensüberzeugungen*“ zu finden. Dies gelingt nur, wenn kein „moralisierendes“ Verhalten an den Tag gelegt wird und auch ihr Handeln damit nicht entschuldigt wird, dass sie eine schwere Kindheit gehabt haben. Wichtig ist, eine stressfreie Gesprächsatmosphäre mit dem potenziellen Täter herzustellen, indem man mit ihm auf seine aktuelle persönliche Krisensituation zu sprechen kommt. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit potenziellen Tätern ist nach stationärer Aufnahme die Klärung folgender Fragen erforderlich:

- Wie kann ein authentischer Zugang zu dem potenziellen Täter hergestellt werden?
- Wie stark ist sein Erleben auf seine geplanten Gewalthandlungen eingeengt und wie obsessionell wird er von ihnen beherrscht?
- Ist er noch in seinen wichtigsten sozialen Kontexten mit Familie, Schule und Peer-Gruppe verankert?

- Besteht die Gefahr, dass er von seinen bisherigen Bezugspersonen nach Bekanntgabe seiner Planungen noch stärker ausgegrenzt und abgeschrieben wird?
- Wie stark ist neben seinem Hass und seiner Rache seine Selbstmordgefährdung ausgeprägt?

Im klinischen Alltag findet der Verfasser oft einen guten Zugang zu den Jugendlichen über verschiedene Bildtechniken wie den *„Belastungsrucksack“* (s. Abb. 5), um die langjährigen, aber auch aktuellen Belastungsfaktoren zu ermitteln. Kinder ab acht Jahren und Jugendliche können ihre Belastungen differenziert skalieren. Dies kann dann wie ein *„Türöffner“* für das weitere Gespräch genutzt werden.

Die Belastungsfaktoren können mit dem SUD-Wert (Subjectiv Unit of Discomfort: 0–10) skaliert werden. Außerdem lässt sich mit dem IUD-Wert (Intimidation Unit of Discomfort) die *„Macht“* und der *„Sog“* der Gewaltfantasien und des Tötungswunsches erfassen. Mit einem IUD über 5 ist der potenzielle Täter dem Einfluss seiner Vorstellungen verstärkt ausgesetzt und nicht mehr *„Kapitän seiner Seele“* (Bateson 1982). Die Skalierungen können im weiteren Behandlungsverlauf im Sinne einer *„Externalisierung“* genutzt werden.

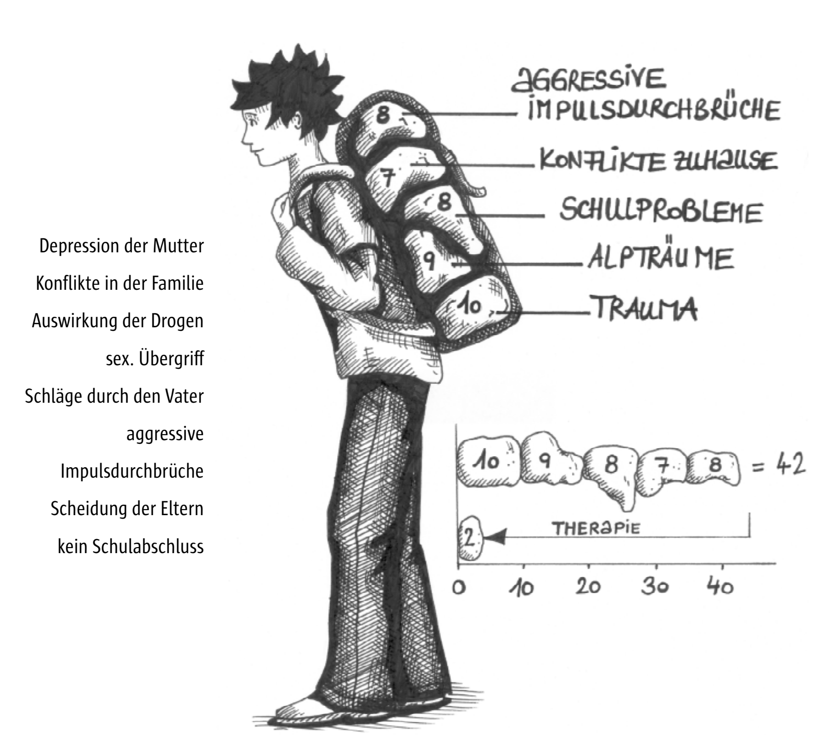


Abb. 5 „Rucksackbild“ mit Belastungsfaktoren und SUD-Skala

8.1 Fragen an einen potenziellen Täter

In der folgenden Liste sind einige Fragen für ein Erstgespräch aufgeführt.

Fragen an einen potenziellen Täter

- Wir machen uns Gedanken über Dich. Hast Du eine Vorstellung, weshalb wir dieses Gespräch führen?
- Was glaubst Du, warum wir uns Gedanken über Dich machen?
- Wir haben gehört, dass Du eine schwere Zeit durchlebst?
- Wie geht es Dir und wie siehst Du Dich selbst?
- Wie ist es Dir in der letzten Zeit in der Schule ergangen?
- Fühlst Du Dich als Opfer und bist Du verzweifelt?
- Fühlst Du Dich von Deinen Mitschülern ausgegrenzt und unerwünscht?
- Hast Du deswegen Rachefantasien entwickelt?
- Welche Pläne hast Du entwickelt?
- Wer wäre am meisten überrascht gewesen, wenn Du Dein Ziel erreicht hättest?
- Was sollte werden, wenn Du Dein Ziel erreicht hättest?
- Was hast Du Deinen Mitschülern gesagt und womit hast Du ihnen vielleicht gedroht?
- Was wolltest Du ihnen eigentlich damit sagen?
- Hattest Du das Gefühl, Deine ausweglose Situation nur mit Waffengewalt beenden zu können?
- Worin siehst Du den Unterschied darin, Dich allein zu töten oder noch andere Menschen mit in den Tod zu nehmen?
- Was glaubst Du, was Deine bedrohten Mitschüler über Dich denken?
- Was magst Du nun tun, nachdem Du den Mitschüler bedroht hast?
- Welche Hilfen könntest Du akzeptieren, um von Deinem Vorhaben abzusehen?
- Was sind Deine Stärken und Fähigkeiten?
- Würdest Du Dich auf die Beantwortung eines Fragebogens zu Deinen Gewaltfantasien einlassen?
- Gibt es Personen, die wir in unser Hilfsangebot einbeziehen sollten?
- Was würde es für Dich bedeuten, ein Medienstar zu werden?
- Wie groß ist Dein Wunsch nach Unsterblichkeit?

Die vielleicht interessantesten Hinweise darauf, was in den Köpfen von jugendlichen Amokläufern und School Shootern vorgeht, liefert jedoch eine genaue Analyse ihrer Gewaltfantasien. Nach Lempp (2006) können sich solche Fantasien festsetzen und zu einer Überidentifikation führen, die einen vorübergehenden Realitätsverlust zur Folge haben.

W. Huck (2009) entwickelte einen ausführlichen Fragebogen zu Gewalterfahrungen und Gewaltfantasien – insbesondere für strafrechtliche Begutachtungen. Er ermöglicht es, einen Zugang zu den destruktiven Gewaltvorstellungen

der Jugendlichen zu bekommen. Der Fragebogen wurde unter anderem auch bei jugendlichen Intensivtätern der JVA Iserlohn mit einem hohen Gewaltpotenzial erprobt. Eine Validierung liegt noch nicht vor.

Abbildung 6 illustriert, unter welchem Druck potenzielle Amoktäter stehen.



Abb. 6 „Druckkessel“ voller Aggressionen

8.2 Auszüge aus dem Fragebogen „Gewalterfahrungen und Gewaltfantasien“

Satzergänzungstest

- Wenn ich an alle meine bisherigen Demütigungen denke, …
- Als ich mich gemobbt oder ausgeschlossen fühlte, …
- Wenn ich Wut in mir spüre und sich mein Denken nur noch auf diese Wut konzentriert, …
- Wenn ich mich in meinem Selbstwertgefühl verletzt fühle, …
- Wenn ich den Eindruck habe, dass ich meine Ziele nicht verwirklichen kann, …
- Bevor ich vernichtet und ausgelöscht werde, …
- Wenn ich den Wunsch in mir verspüre, nicht einer unerträglichen Situation fliehen zu können, ...
- Als ich schon mal aggressiv werden wollte, rettete mich vor der Ausführung, …

- Wenn ich meinem Leben durch Selbstmord einen Sinn geben könnte, …
- Wenn ich mir vorstelle, einen Blutrausch zu erleben, …
- Wenn ich Lust verspüre, „Ballerspiele“ in die Tat umzusetzen, …
- Wenn ich mir ausmale, ein „Held“ werden zu können, …
- Wenn ich Interesse für Tarnkleidung und Waffen spüre, …
- Wenn ich alle Macht der Welt haben würde, …

Weitere Fragen

- Hast schon einmal mit anderen über Deine Gewaltfantasien gesprochen?
- Gibst Du manchmal absichtlich Hinweise über Deine aggressiven Pläne, um die Reaktion der anderen zu testen?
- Suchst Du Kontakt zu Gleichaltrigen im Internet, die ihre Gewaltfantasien ausleben wollen?
- Möchtest Du Deine Fantasien allein oder mit anderen ausleben?
- Wer sind Deine stärksten Feindbilder?
- Was waren die größten Belastungen, die Du bisher erlebt hast?
- Würdest Du über Deine geplanten Gewalttaten mit jemand reden, damit er Dir hilft, von Deinem Vorhaben Abstand zu nehmen?
- Bekommen Deine Eltern, Geschwister und Freunde von Deinen Gewaltfantasien etwas mit?
- Hast Du schon Waffen oder andere gefährliche Gegenstände gesammelt?
- Stellst Du Dir vor, in der Zeitung, im Fernsehen, Radio oder Internet durch eine Gewaltaktion bekannt zu werden?
- Hast Du Listen von Menschen angelegt, die Du am liebsten ausschalten und vernichten möchtest?
- Gibt es bestimmte Vorbilder von Gewalttätern, die Deine Gewaltfantasien beeinflussen?
- Fällt es Dir schwer, Dich in andere einzufühlen?
- Hast Du häufig Rachegedanken?
- Hast Du das Gefühl, dass Du niemals die nötige Anerkennung bekommst?
- Welchen Personen könntest Du Dich anvertrauen und über Deine Schwierigkeiten sprechen?
- Ist Selbstmord in Deiner Situation ein Ausweg?
- Welche Hilferufe hast Du ausgesandt, die aber nicht beachtet wurden?

In dieser Eingangsphase und „*Auftragsklärung*“ geht es um eine umfassende Diagnostik, um den Einbezug von Bezugspersonen aus der Familie und aus der Schule, des schulpsychologischen Dienstes, bisher konsultierter Therapeuten und Ärzte, des Jugendamts, des Schulamts, der Polizei und der Staatsanwaltschaft für den Fall einer stationären gutachterlichen Untersuchung nach § 126 StGB.

Nicht nur eine individuelle Psychotherapie ist für potenzielle Täter angezeigt, sondern auch eine Beteiligung von Familie und Schule, um möglichst viele der ihn beeinträchtigenden Faktoren zu beseitigen (s. Box).

Konkrete Unterstützung und Hilfsangebote

- *„Auszeit"* und *„Ortswechsel"* zur Entlastung und Entstressung der potenziellen Täter und der potenziellen Opfer sowie zum Schutz der Öffentlichkeit, aber letztlich auch zum Schutz des Täters vor *„Medienhatz"*
- Erarbeitung eines Verständnisses über Gründe der geplanten Tat und der damit verbundenen destruktiven *„Dynamik",* seines Kontrollverlusts und der Folgen für ihn selbst und seiner Mitwelt
- Darstellung des Tatplans mit dem Erkennen des „Point of no Return" und dem damit verbundenen Verlust der Selbstkontrolle
- Analyse der negativen und destruktiven Überzeugungen
- Fragen nach bisher erlebten positiven Ausnahmen, Fähigkeiten und Stärken mit Erstellung eines „Ressourcenrucksacks" im Vergleich zum *„Belastungsrucksack"*
- Erarbeitung neuer, selbstentwickelter Perspektiven
- Hilfen bei der Entscheidungsfindung für eine Therapie
- Klärung des therapeutischen *„Setting"* und des zukünftigen Entwicklungsrahmens
- Einbezug der Bezugspersonen aus Familie, Freundschaften, Schule, insbesondere bei der Klärung eines Schulwechsels oder einer möglichen Rückkehr in die frühere Klassengemeinschaft, Entwicklung eines besseren Klassenklimas
- Aufbau einer alternativen Freizeitgestaltung und eines neuen sozialen Netzwerkes

In den Gesprächen sollte man sich nach den Vorstellungen und Plänen des Jugendlichen erkundigen oder sie gemeinsam erarbeiten. Entscheidend ist dabei, dass er *„sein Gesicht wahren"* kann und man ein echtes Interesse an seinem Schicksal zeigt. Auch sollte Kontakt zu ihm und seiner Familie aufrechterhalten werden. Den Eltern sollte der Ernst der Lage angemessen dargestellt und das Interesse an einer gemeinsamen Lösung der Krise vermittelt werden.

Nach Meinung von Swenson und Henggeler (2004) sind pädagogische Interventionen, die auf das soziale Umfeld von Jugendlichen mit Störungen des Sozialverhaltens und dissozialen Entwicklungen einwirken, erfolgreicher als allein individuelle Interventionen. In verschiedenen Wirksamkeitsstudien konnte im Vergleich zu Kontrollgruppen eine Abnahme der Rückfallhäufigkeit bis zu 70% dargestellt werden. Damit war auch eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine Wiederaufnahme des Schulunterrichts, für verbesserte familiäre Beziehungen und Reduzierung des Drogenmissbrauchs verbunden.

Falls vorgesehen ist, ein Kind oder Jugendlichen wieder in den alten Klassenverband zu integrieren, sollten Klassenlehrer, schulpsychologischer Dienst und Familie mit dem behandelnden Therapeuten vorbereitende Gespräche führen, um die Integration zu fördern. Danach ist zu entscheiden, ob dem potenziellen Täter konkrete Warnungen ausgesprochen und entsprechende Konsequenzen angekündigt werden. Entscheidend ist dabei auch, welche „*Coping-Strategien*" sich der Jugendliche im Umgang mit seinen aggressiven Fantasien und Impulsen erarbeitet hat.

8.3 Behandlung und therapeutische Möglichkeiten

Konkrete Ergebnisse von Behandlungen von School Shootern sind bisher bis auf einen früheren Beitrag von W. Huck (2009) nicht publiziert worden.

Die Täter in Littleton und Winnenden wurden medikamentös behandelt. In den von Hoffmann et al. (2009) erfassten Fällen waren zwei von sieben Täter in Behandlung. Auch der Täter Tim K. aus Winnenden wurde in einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik ambulant behandelt. Die Therapie potenzieller Täter dient gleichzeitig der Prävention weiterer Taten. Sie sollte auf die individuelle Entwicklungsgeschichte des Betreffenden abgestimmt sein (Strüber et al. 2006, 2008). Im Sinne von lösungs- und ressourcen-orientierten Ansätzen gilt es, den potenziellen Täter darin zu begleiten, selbst gesetzte Ziele zu entwickeln, für die es sich lohnt, sich anzustrengen, um seinen Selbstwert zu stärken und in seiner Persönlichkeit zu reifen.

Lösungsorientierte Fragen zu möglichen Zielen:

- Angenommen, Deine hohen Belastungswerte würden im Verlauf einer Therapie auf einen SUD-Wert von 2 abfallen, wie würdest Du Dich dann fühlen?
- Wer würde in Deinem Umfeld als erste Person diese Veränderung bemerken?
- Woran würde die Person Deine Veränderungen erkennen?
- Wenn Du diese selbstbestimmten Ziele erreicht hättest, wärst Du dann stolz auf Dich?
- Welche Person wäre außerdem noch stolz auf Dich?
- Wie lange benötigst Du für eine Entscheidung, Dich auf eine Therapie einzulassen?

Die Entwicklung einer lebensbejahenden Einstellung und freundschaftlichen sowie vertrauensvollen Beziehungen sind zwei der wichtigsten Schutzfaktoren, die eine Umsetzung gewalttätiger Fantasien verhindern. Der potenzielle Täter muss Empathiefähigkeit entwickeln und lernen, seine Frustrationen angemessen zu bewältigen und gewaltfreie Handlungsoptionen in Konfliktsituationen zu entdecken und zu erproben.

Das schwierigste in der ersten Phase der Motivation der potenziellen Täter und seiner Bezugspersonen ist die Herstellung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses und die Erarbeitung eines Behandlungsauftrags. Außerdem müssen verschiedene „Rahmenbedingungen und Eckpunkte“ mit dem Jugendlichen ausgehandelt werden (s. Abb. 7). Damit wird für alle Beteiligten eine „*Transparenz*“ des Behandlungsprozesses ermöglicht. Gleichzeitig sind dies auch „*vertrauensbildende Maßnahmen*“, durch die der Jugendliche auch eine neue Erfahrung von Verlässlichkeit machen kann.



Abb. 7 „Rahmen“ mit den relevanten Bezugspersonen

Die Jugendlichen brauchen bei der Behandlung zunächst „externe“ Kontrollinstanzen, um eine „interne“ Kontrollinstanz und eine Gewissenstruktur aufzubauen.

8.4 Wer bin ich eigentlich? Die Frage nach der Identität

Für E. Erikson (1964) besteht das Kernproblem der Identitätsbildung in der Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals „*Gleichheit und Kontinuität*“ aufrechtzuerhalten. Nach Keupp et al. (2008) wird Identität „*unter den Bedingungen der Postmoderne*“ nicht mehr als Entstehung eines „*inneren Kerns*“, sondern als „*Prozessgeschehen beständiger alltäglicher Identitätsarbeit*“ und als permanente „*Passungsarbeit*“ zwischen äußerer und innerer Welt thematisiert. Jeder Jugendliche wird zu seinem eigenen „*Baumeister*“ seines eigenen „*Beziehungsnetzwerkes*“. Ansonsten besteht für ihn die Gefahr, die „*Lebensfeindlichkeit sozialer Wüsten*“ und das Gefühl der Ausgeschlossenheit zu erleben.

Nach Luhmann (zit. nach Reemtsma, 2002 und 2009b) ist Identitätsbildung nicht einfach der „*Vollzug eines biologischen Programms*“. Er interpretiert das Gewissen als eine „*Funktion im Dienst der Identitätsbildung*“. Es handelt sich dabei um einen Entwicklungsprozess, der eng damit zusammenhängt, wie in einer bestimmten, gesellschaftlichen Epoche die personale Entwicklung definiert wird (Keupp et al. 2008). Es ist ein subjektiver Konstruktionsprozess, „*in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt*“ versuchen. In diesem Prozess müssen sie sich mit folgenden Fragen auseinandersetzen.

Fragen zum Identitätsfindungsprozess

- Wie kann ich in einer sich ständig wandelnden und widersprüchlichen Welt eine „*stimmige Passung*“ herstellen, die mir hilft, mich in meiner Umwelt zurechtzufinden und handlungsfähig zu sein?
- Gelingt es mir, eigene Vorstellungen und Handlungskonzepte zu entwerfen?
- Was ist dabei für meine eigene psychische Gesundheit von zentraler Bedeutung?
- Flößen mir die wahrgenommenen Widersprüche in der Gesellschaft und als fremd Empfundenes Angst ein, die Kontrolle zu verlieren?

Auf der „*Suche nach Verortung und Beheimatung*“ gilt es, im therapeutischen Prozess mit den potenziellen Tätern „*regressive Tendenzen*“ aufzuspüren, ihnen zu helfen, vertrauensvolle Kontakte zu knüpfen, ohne Angst haben zu müssen, erneut entwertet zu werden. Deshalb ist das therapeutische Gespräch so zu führen, dass die Jugendlichen nicht mit einer „*niederschmetternden*“ Kritik rechnen müssen, sondern die Hinweise der Therapeuten ein für sie nützliches Feedback erleben können.

8.4.1 Resilienz und Schutzfaktoren

Zu aggressiven Regungen der Kinder und Jugendlichen kommt es insbesondere dann, wenn ihre Grundbedürfnisse physiologischer Art, nach Sicherheit, nach Zuwendung und nach Beachtung ihrer individuellen Entwicklung vernachlässigt werden.

Calkins et al. (2007) ermittelten in ihrer Verlaufsuntersuchung an 441 Kindern im Vorschulalter Resilienzfaktoren, welche Vorhersagen über den Grad an externalisierendem Verhalten zulassen. Kinder, die über diese Fähigkeit verfügen, ecken im gesellschaftlichen Alltag weniger an und haben mehr schulischen und beruflichen Erfolg. Vorhandene Resilienz und Schutzfaktoren sowie Coping-Strategien werden im Verlauf der Behandlung für eine positive Entwicklung genutzt. Resiliente Heranwachsende bewältigen Entwicklungsrisiken ohne kognitive, emotionale und soziale Beeinträchtigungen und zeigen sich selbstbewusst und ausgeglichen, wenn sie ein positives Selbstkonzept entwickelt haben. Dieses weist eine angemessene Selbsteinschätzung und eine eigene Kompetenz zum Erleben von Selbstwirksamkeit auf (Lösel 1999; Rentschler 2010).

Im Sinne der Salutogenese geht es im therapeutischen Prozess um die Beachtung der bestehenden Schutzfaktoren (s. Box), Ressourcen und intakter Persönlichkeitsanteile.

Schutzfaktoren

- Besteht noch eine gute Beziehung zu einer primären Bezugsperson?
- Gibt es noch im erweiterten Familienumfeld tragfähige und kompensatorische Beziehungen?
- Zeigt zumindest ein Elternteil einen konsequenten Erziehungsstil?
- Nehmen Eltern am Leben des Jugendlichen teil?
- Besitzt der Jugendliche ein gutes und ausgeglichenes Intelligenzprofil?
- Hatte der Jugendliche vor seiner Krise ein robustes, aktives und kontaktfreudiges Temperament?
- Gibt es für die Zeit vor der Krise Hinweise auf ein sicheres Bindungsverhalten?
- Gibt es Hinweise auf Phasen mit einem positiven Selbstwertgefühl?
- Wie ausgeprägt sind seine externalen und internalen Kontrollüberzeugungen?
- Bestand vor der Krise ein wenig konflikthaltiges, offenes und auf Selbstständigkeit orientiertes Erziehungsklima?
- War der Jugendliche früher gelegentlich in Jugendgruppen integriert?
- Hat er bisher ausreichende Entwicklungsstimuli außerhalb der Familie erhalten?
- Wie ausgeprägt waren vor der Krise seine subjektiven wie objektiven schulischen Chancen und Perspektiven?

Nach Keupp et al. (2008) ist ein angemessenes Kohärenzgefühl die wesentliche Grundlage für eine erfolgreiche Bewältigung von Stresssituationen. Es stellt dabei keinen spezifischen Bewältigungsstil dar, entfaltet aber seine Wirkung durch Mobilisierung von Widerstandsfähigkeiten und durch flexible Auswahl von Strategien, die für die Bewältigung am erfolgreichsten erscheinen. Die subjektive Zuweisung von „Sinn" ist nach Keupp et al. (2008) eine Hauptfunktion bei der Mobilisierung von Ressourcen und der flexiblen Wahl von Bewältigungsstrategien. In diesen Prozessen tauchen viele Schuldgefühle und Fragen nach der eigenen Verantwortung auf. Personen mit einem schwachen Kohärenzgefühl geben die Schuld eher anderen, worin sich oft „*ineffektive Abwehrmechanismen*" ausdrücken. Jugendliche mit einem hohen Kohärenzgefühl unterscheiden sich von anderen, wie sie Stressoren bewältigen, und auch darin, wie es ihnen gelingt, eigene „*Erfahrungsräume*" herzustellen, die für sie gesundheitsfördernd sind.

8.4.2 Die narrative Konstruktion von Kohärenz

Keupp et al. (2008) formulierten die These, dass Kohärenz für die alltägliche Identitätsarbeit von Menschen eine zentrale Bedeutung besitzt, deren Fehlen zu schwerwiegenden gesundheitlichen Konsequenzen führt. Kohärenz wird über individuelle Geschichten, „*Narrationen*", erzeugt. Wenn durch eine krisenhafte Zuspitzung die „*innere Kohärenz*" verlorengegangen ist, muss man dem Jugendlichen helfen, diese durch eigene Narrationen erneut zu finden, aufzubauen und zu stabilisieren.

Meuter (1995) mit seiner philosophischen Dissertation und Boothe (2011) mit ihrem Lehrbuch über Narrationen rückten das Konzept der „*narrativen Identität*" ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Erzählungen und Geschichten waren und bleiben die einzigartige menschliche Form, das eigene Erleben zu ordnen, zu bearbeiten und zu begreifen. Erst in einer Geschichte, in einer geordneten Sequenz von Ereignissen und deren Interpretation gewinnt das Chaos von Eindrücken und Erfahrungen, dem jeder Mensch täglich unterworfen ist, eine gewisse Struktur, vielleicht sogar einen Sinn (Ernst 1996).

Nach Keupp et al. (2008) ist Identitätsarbeit ein Prozess, bei dem vergangene, gegenwärtige und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen unter verschiedenen Identitätsperspektiven reflektiert und zu „*Teilidentitäten*" zusammengefasst werden. Der Identitätsprozess ist voller Ambivalenzen, Spannungen und Widersprüche. Identitätsbildung als „*Passungsprozess*" meint nicht, diese Differenzen zu harmonisieren, sondern sie in ein für das Subjekt „*lebbares Beziehungsverhältnis*" zu bringen. Erzählend organisiert der Jugendliche die Vielgestaltigkeit seines Erlebens in einen Verweisungszusammenhang. Die „*narrativen Strukturen*" sind keine ausschließliche Eigenschöpfung des Individuums, sondern im sozialen Kontext verankert und von ihm beeinflusst, sodass ihre Ge-

nese und ihre Veränderung in einem komplexen Prozess der Konstruktion sozialer Wirklichkeit stattfinden. „*Selbsterzählungen*" machen eine Person verstehbar für andere. Was jemandem widerfährt, wie er die Welt sieht und wie er Erlebtes bewertet, das alles gibt ihm für ihn selbst und für andere eine Gestalt. Die „*Konstruktionsarbeit*" an diesen Selbstgeschichten ist ein ständiger Prozess (s. Box).

„Konstruktionsarbeit" an den eigenen Geschichten nach Keupp et al. (2008)

- Wie können Jugendliche eine eigene Handlungsfähigkeit entwickeln?
- Welche Bedeutung kommt der Erfahrung sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit für die Identitätsbildung zu?
- Wie hängt das Ergebnis der Identitätsarbeit von den psychischen, sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen einer Person ab?
- Wie stellen sich Jugendliche mit ihren Identitätsvorstellungen auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen ein?
- Wie kann der Jugendliche Anerkennung von anderen erreichen?

Der Erfolg in einem Prozess der Identitätsbildung hängt wesentlich von Anerkennung und angemessenem Wahrgenommenwerden und positiver Bewertung durch andere ab. Außerdem spielt Selbstanerkennung und positive Selbstbewertung eine entscheidende Rolle. Erst wenn alle Elemente erfüllt sind, kann eine Selbstfindung ihre Wirkung entfalten. Ansonsten bleibt die Identitätsbildung unvollständig und führt zu ständigem Selbstzweifel. Mit Erleben von Kohärenz, Anerkennung und Authentizität beschreiben Keupp et al. (2008) „*drei Modi alltäglicher Identitätsarbeit*", die als Indizien für eine „*gelungene Identität*" bezeichnet werden können.

In einem Identitätsprozess kommt es auch zu einer Auseinandersetzung mit bis nicht ausgelebten Sehnsüchten. So verbirgt sich hinter dem „*Traum vom Berühmtsein*" potenzieller Schul-Amoktäter und School Shooter häufig die Sehnsucht nach Anerkennung, Beachtung, Zugang zu einem anerkannten sozialen Sein und nach Zugehörigkeit. Sie möchten nicht übersehen, verlacht oder ausgegrenzt werden (Baumann 2009; Bourdieu 2001).

Nach Baumann (2009) ist ein wichtiges Kennzeichen der heutigen Konsumgesellschaft – so sorgfältig verborgen und verheimlicht es auch ist – die „*Verwandlung von Konsumenten in Waren*". Ausschließlich als Objekt betrachtet, fühlen sich die Jugendlichen missachtet und verkannt (Lévinas 1991).

Buber (1986) entwickelte die fundamentale These: „*Am Anfang war Beziehung*". Wenn sich jedoch durch Ausbildung von Parallelwelten „*Ver-gegnung*" einstellt, hat dies oft verheerende Wirkung. Der Dialog zwischen Eltern und den Jugendlichen, zwischen Lehrern und Schülern beinhaltet, in ihren Antworten „*Ver-antwort-lichkeit*", indem sie für einander Verantwortung übernehmen. Der Status des „*zwischen*" ist nach *Buber* (1989) ein „*Seins-Modus*" der Mit-Anwesen-

heit und des Mit-Seins. Die Begegnung findet „*zwischen*" Personen statt. Der Dialog funktioniert nicht als „*Synthese*" der Beziehung, sondern als deren eigentliche Entwicklung. Ein solches soziales Zusammenleben kann nur auf gegenseitigem Vertrauen basieren, sonst müssten Therapeuten wie Patienten „*dauernd auf der Hut*" sein. Ihr Kontakt würde auf wenige Handlungsoptionen beschränkt bleiben. In familientherapeutisch orientierten Gesprächen wird in der Phase der Adoleszenz immer wieder ein erheblicher „*Autonomie-Abhängigkeitskonflikt*" deutlich. Die potenziellen Täter konnten in ihrer Autonomieentwicklung oft keine konstruktiven Abgrenzungs- und Unabhängigkeitsbestrebungen entwickeln.

Potenzielle Täter sind oft in hochambivalenter Weise an Bezugspersonen gebunden, was zu erheblichen Loyalitätskonflikten führt. Dadurch kommt es oftmals zum Scheitern pädagogischer und therapeutischer Bemühungen. Folgende Behandlungsziele sollten im Mittelpunkt der Behandlung potenzieller Amoktäter stehen.

Wichtige Behandlungsziele von Amokläufern und School Shootern

- Entwicklung empathischer Fähigkeiten
- Entwicklung von Strategien für angemessenen Konfliktlösungen und zur Reduktion von Stress
- Stärkung des Selbstwertgefühls
- Erfahrung von eigener Wirksamkeit
- Aufarbeitung der erlittenen Gewalterfahrung
- Entwicklung von Selbstkontrolle
- Aushandeln und Akzeptieren von Regeln
- Aufbau sozialer Kompetenzen
- Entwicklung eines Notfallplans gegen Wiederbelebung von Gewaltfantasien
- Identifikation wichtiger Konfliktfelder
- Entwicklung von Ausdauer und Verzicht auf sofortige Bedürfnisbefriedigung
- Erlernen von Rücksichtsnahme, Achtsamkeit gegenüber anderen
- Lernen aus Fehlern und Aufbau einer neuen „Fehlerkultur"
- Aufbau eines positiven Verhältnisses zur Schule, zu Mitschülern und Lehrern

Fthenakis (2004) zog aus seiner Analyse der bisherigen Amoktaten die Schlussfolgerung, dass zur Prävention solcher Ereignisse „*einfühlsame, wertschätzende und unterstützende Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern*" notwendig sind. In Deutschland gibt es seiner Meinung nach diesbezüglich noch einen enormen Nachholbedarf. So ergab das „*Kinderbarometer der LBS-Initiative*" von 2007, dass 20% der befragten Schüler zwischen 9 und 15 Jahren darunter leiden, dass ihre Lehrer sie bloßstellen, anstatt sie ernst zu nehmen und ihr Selbstwert-

gefühl stärken. Der wichtigste Faktor für eine gesunde psychische Entwicklung ist nach wie vor die Familie mit Erfahrungen einer sicheren Bindung zu den Eltern, deren Anerkennung und Wertschätzung. Nur mit einem positiven Selbstwertgefühl können Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen und Konflikte adäquat bewältigen.

8.4.3 Fortbildung für Lehrer

Die für Schulen zuständigen Behörden haben in der Zwischenzeit empfohlen, Schulteams für Gewaltprävention und Krisenintervention zu bilden, um sich im Ernstfall angemessen verhalten zu können. Diesen Prozess sieht der Verfasser aufgrund der Erfahrungen, die er im Rahmen seiner aktuellen „*Vernetzungsarbeit*" mit verschiedenen schulpsychologischen Diensten sammelte, noch nicht abgeschlossen. Die Bildung der Teams für Beratung, Prävention und Krisenintervention muss weiter verfolgt werden. Krisenteams sollen präventive und Krisen bewältigende Strukturen aufbauen. Inzwischen bieten verschiedene Fortbildungseinrichtungen, die Polizei und örtliche Schulpsychologen Hilfestellungen zur Bildung von Krisenteams an und weisen sie in die Umsetzung von Notfallplänen ein. Lokale Kompetenzteams führen Veranstaltungen zur Gewaltprävention in Schulen durch. Zu ihren Fortbildungsschwerpunkten gehört der Bereich „*Entwicklung sozialer Kompetenz*" für alle Schulformen und Schulstufen. Lehrerverbände und Gewerkschaften stellen ebenfalls Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung.

8.4.4 Das Achten auf die eigene Psychohygiene

Nach einem Amoklauf sollte das traumatisierende Ereignis mit allen Beteiligten aufgearbeitet werden. Zunächst geht es um eine sofortige psychologische Betreuung der Betroffenen, um posttraumatische Belastungsstörungen möglich zu verhindern. Später geht es um die Vermittlung Betroffener in geeignete Therapien und um Aufarbeitung des Geschehenen und Herstellung einer erträglichen Erinnerung an den Vorfall und die Opfer.

Die Unfallversicherung mit Sitz in Münster vereinbarte mit dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe seit dem 1.10.2009, durch seine psychiatrischen Kliniken professionelle Nachsorge im Großschadensfall zur Verfügung zu stellen. Der „*Expertenkreis in Baden-Württemberg*" zeigt in seinem Bericht nach dem Amoklauf in Winnenden weitere Aspekte auf. Dabei geht es um den weiteren Ausbau psychosozialer Beratung, um exaktere Information für Ärzte, Psychiater und Psychotherapeuten, um eine angemessene Opferhilfe und um weiterbildendes Katastrophentraining bei Polizei und Feuerwehr.

9 Gewaltaktionen und gesellschaftlicher Prozess

Nach Meinung des amerikanischen Soziologen und Zukunftsforschers Sennett (2000) müssen wir uns darauf einstellen, dass sich das Verhältnis von privatem und öffentlichem Leben in den nächsten Jahren wesentlich verändern wird. Er thematisiert das „*Verhältnis von Terror und Moderne*“ und stellt die Frage, zu welchen Auswirkungen Massaker und Terrorangriffe auf unser Verständnis über Kultur und Zivilisation führen. Er geht davon aus, dass Massaker und Terror und die damit verbundenen Schrecken und Ängste ein immanenter Bestandteil der Moderne werden, insbesondere auch die Erfahrung von Entwurzelung und plötzlich eintretender Verstörung, verbunden mit einem Verlust des Sicherheitsgefühls.

Die Deutsche Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie (DGPT) wählte für ihre 52. Jahrestagung im September 2001 bewusst das Thema „*Gewalt und Zivilisation*“. Die meisten Referenten waren der Meinung, dass die von den Tätern bewirkte Traumatisierung bei dem Ereignis vom 11.9.2001 in New York beabsichtigt gewesen war, um die Symbole westlicher Übermacht zu attackieren und die Ohnmacht in der „*Dritten Welt*“ zu verdeutlichen.

Die Psychoanalytiker äußerten ihre Befremdung über die Tatsache, dass die Politik sehr schnell bereit war, rechtsstaatliche Mittel zugunsten eines Kampfes der „*Guten*“ gegen die „*Bösen*“ aufzugeben. Sie appellierten an die Politik, den „*Kreislauf gegenseitiger Kränkungen*“ nicht fortzusetzen, sondern sich um die Wiederherstellung des Dialogs auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu bemü-

hen. Dies beinhalte auch einen eventuellen Verzicht auf Dominanzansprüche und nicht deren Durchsetzung. Nur so könne die Entstehung weiterer Traumatisierungen des kollektiven Selbstgefühls infolge narzisstischer Kränkungen mit tödliche Reaktionen verhindert werden, die letztlich nur weitere zahlreiche Opfer zur Folge hätten. Die *„Stimme der Vernunft"* müsse laut und vernehmlich gegen Kriegsgeschrei und Vergeltungssucht Position beziehen (Dt. Ärzteblatt, 2001).

Strasser (2001) beschreibt eine nachlassende Bindekraft zwischen Familie, Schule und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Damit gehe eine zunehmende Entsolidarisierung und Auflösung zwischenmenschlicher Bindungen einher. Strasser weist daraufhin, dass die aktive Lebensgestaltung durch das autonome Individuum nicht mehr als *„Lebensideal"* gilt, sondern die umfassende *„Selbstinstrumentalisierung für heteronome Zwecke"* und ein *„Leben im Passiv"*. Seiner Meinung nach kann das eigene Leben nur dann sinnvoll sein, wenn man es in einen *„das eigene Ich umgreifenden Kontext"* stellen kann. Um sinnvoll und frei leben zu können, müssten Jugendliche heute wissen, was die eigene Berufung oder Bestimmung ist oder, was sie als eigene Berufung oder Bestimmung erkennen und anerkennen, statt sich immer mehr in *„hektische Anpassungsleistungen"* zu verstricken. Sonst verstärke sich das Gefühl, das *„falsche Leben"* zu leben. Ansonsten würde die eigene Verortung, die interne und äußere Kohärenz drohen verlorenzugehen. Die *„Spirale der Gewalt"* beginnt mit einer *„Spirale der gestörten Kommunikation"*, die dann dauerhaft zum Abbruch der Kommunikation führt.

In der kommunikativen Alltagspraxis in der Familie und Schule muss sich ein *„Vertrauenskapital"* bilden können. Freiheit bemisst sich jedoch nach dem Grad, in dem wir fähig sind, die Kontrolle über Kräfte, die sonst uns selbst kontrollieren würden zu erlangen (Habermas und Derrida 2006).

Keupp et al. (2008) beschreiben zehn gesellschaftliche Umbrucherfahrungen in spätmodernen Gesellschaften.

Gesellschaftliche Umbruchserfahrungen nach Keupp et al. (2008)

- Jugendliche fühlen sich dann „entbettet", wenn sie in ihrer individuellen Lebensführung kaum „kulturelle Korsettstangen" in ihrem Life-Style-Konzept nutzen können.
- Die noch von früheren Generationen vermittelten Vorstellungen von Erziehung, Sexualität, Gesundheit, Geschlechter- oder Generationenbeziehung verlieren den Charakter des Selbstverständlichen und ihre *„Prägekraft"*.
- Die Erwerbsarbeit als Basis der Identitätsbildung wird zunehmend brüchig. *„Soziale Einbindungen"*, in denen soziale Anerkennung erfahren werden kann, sind schwieriger geworden.
- Es stürmt auf die heutigen Jugendlichen eine ungeheuer schnell wachsende Vielfalt von Wünschen, Optionen, Gelegenheiten, Verpflichtungen und

Werten ein. Sie müssen damit leben, dass vieles höchst widersprüchlich ist, sodass hohe psychische *„Spaltungskompetenzen“* gefordert sind.

- Es besteht die Gefahr von *„Kommunikationsrissen“* und Parallelwelten zwischen Eltern und Kindern, die sich heute souverän in virtuellen Welten bewegen.
- Das Zeitgefühl erfährt eine *„Gegenwartsschrumpfung durch Innovationsverdichtung“* mit einer Verringerung der *„Halbwertszeiten“* des aktuell geltenden Wissens.
- Da die Konventionen immer weniger „Selbstverständlichkeiten“ sind, kann der Einzelne nicht mehr auf fest etablierte Verhaltens- und Denkmuster zurückgreifen. Sein Leben wird zu einem *„Projekt“*.
- Es gibt neue Varianten von Familienformen wie Patchwork-Familien.
- Es gibt Veränderungen der Geschlechterrollen.
- Die zunehmende Individualisierung hat das Verhältnis vom Einzelnen zur Gemeinschaft verändert, und es droht eine Auflösung von traditionellen Strukturen.

!

Der Verlust des Glaubens an „Meta-Erzählungen“ erzeugt einen individualisierten „Sinn-Bastler“. Der Einzelne wird zum Konstrukteur seines eigenen Sinnsystems.

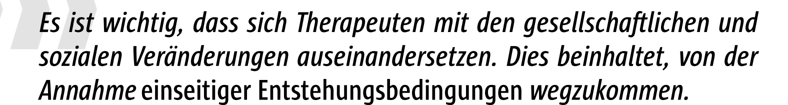
„Aus Fehlern lernen“ ist ein wichtiges pädagogisches Prinzip. Im Gegensatz dazu existiert heute keine *„Kultur des Scheiterns“* mehr. Die Umsetzung eines Lehrplans ist meist wichtiger als die *„Kultur des Lernens“* zu lernen und zeitgemäßere Lernformen und Settings zu nutzen.

Alle heutigen Aggressionstheorien, seien sie lerntheoretisch, neurobiologisch, soziologisch oder tiefenpsychologisch begründet, sind genötigt, zu den unterschiedlichsten Deutungssystemen von Gewalt *„Brücken“* zu schlagen. So sollen sie den biologischen Grundlagen, den soziologischen Bedingungen, den gesellschaftlichen Normen, den verinnerlichten Wertschätzungen, den kognitiven Deutungssystemen, den gespeicherten Handlungsmustern, den Erwartungen und den Glaubenssystemen angemessen Rechnung tragen. Diese Komplexität macht es heutigen jungen Leuten schwer, darauf angemessene Antworten und Verhaltensweisen zu entwickeln. Gescheiterte Integrationsbemühungen beinhalten aber die Gefahr der Gewalttätigkeit, die nach Arendt (2000) in allen Bereichen des Lebens in unseren westlichen Gesellschaften vorhanden ist. Deshalb sind nach Meinung von Levin und Fox (2001) rein *„technische“* Maßnahmen zur Reduzierung von School Shootings wenig sinnvoll. Die Installation von Metalldetektoren und Überwachungskameras in Schulen und eine *„Null-Toleranz-Strategie“* konnten bisher nicht zu einer Reduzierung des Problems beitragen. Sie empfehlen daher eine Verringerung der Klassengrößen, die Erweiterung von Angeboten außerhalb des Lehrplans und ein Anti-Aggressions-Training.

Vorfälle von schwerer zielgerichteter Gewalt von jungen Menschen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte und Schulpersonal werden sich trotz aller Bemühungen in Zukunft nicht gänzlich verhindern lassen. Deshalb ist es Aufgabe aller am Schulsystem Beteiligter, weiterhin mit großer Sensibilität derartigen Entwicklungen entgegenzutreten und Gewalttaten möglichst vorzubeugen.

Medienberichte über Amokläufe können zu weiteren School Shootings anregen. Das wurde bei der Analyse einiger Schul-Amokläufe deutlich, als man die Internetnutzung der Amokläufer vor ihrer Taten ermittelte. So ist auch verständlich, dass zwischen den Amokläufen an verschiedenen Orten eine Verbindung besteht, indem sie sehr nahe aufeinanderfolgten. So ging dem Amoklauf an der Schule in Winnenden acht Stunden zuvor ein Amoklauf in den USA voraus.

Andererseits führt die breite Medienberichterstattung auch zu einer „*Sensibilisierung*" der Öffentlichkeit und vermehrt zu kinder- und jugendpsychiatrischen Untersuchungen an Schülern, sodass die Möglichkeit zeitnaher präventiver Maßnahmen gegeben ist und damit auch weitere geplante School Shootings verhindert werden können.



Es ist wichtig, dass sich Therapeuten mit den gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen auseinandersetzen. Dies beinhaltet, von der Annahme einseitiger Entstehungsbedingungen *wegzukommen.*

9.1 Was ist zu tun?

Da es aufgrund der Leistungsverdichtung und des daraus folgenden Drucks und Stresses immer mehr schwierige Schüler in Zukunft geben wird, werden auf die Schulen mehr sozialpädagogische Aufgaben der Schule zukommen (Bohnsack und Leber 1996). Wichtig sind vor allem ein ständiger Austausch und eine Vernetzung von Schule mit Polizei, Schulpsychologischem Dienst, Kinder- und Jugendpsychiatern, Kinder- und Jugendlichentherapeuten, Erziehungsberatungsstellen und Jugendhilfe. Dabei sind insbesondere Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter „*Schlüsselfiguren*", die verzweifelten oder resignierenden Schülern Perspektiven innerhalb von Schule, Familie und Gesellschaft aufzeigen können.

Ein gutes Klassenklima und Lehrer mit Vorbildfunktion, ein enger Austausch zwischen Lehrern und Eltern sind von unschätzbarem Wert, wenn genügend Zeitressourcen dafür zur Verfügung stehen. Meist wird jedoch vonseiten der Lehrer der übervolle Lehrplan bei verkürzter Schulzeit ins Feld geführt. Schüler müssen auch im Rahmen des Unterrichts zu einem kritischen Umgang mit Gewalt verherrlichenden Inhalten erzogen und die Eltern miteinbezogen werden.

Das von W. Huck in LWL – Universitätsklinik Kinder- und Jugendpsychiatrie Hamm – durchgeführte *„Psychoedukationsprogramm für Eltern und Jugendliche“* (2007) und das *„Tagesklinische Modellprojekt für mediensüchtige und gefährdete Jugendliche“* (2008) machte deutlich, dass Eltern und Jugendliche oft in Parallelwelten leben und kaum Zeit für einen gemeinsamen Austausch oder gemeinsame Aktionen haben. Nur durch eine intensive Kommunikation zwischen Kindern, Eltern und Schule kann verhindert werden, dass sich Jugendliche in eine destruktive Fantasiewelt zurückziehen, um aus einer für sie unerträglichen und perspektivlos gewordenen Realität zu fliehen.

9.1.1 Risiko für Trittbrettfahrer und „Sensation seeker“

Schüler, die mit einer Spielzeugpistole auf Schulhöfen spektakuläre Bedrohungssituationen inszenieren, müssen zukünftig damit rechnen, für den Polizeieinsatz und für die Prozesskosten zu zahlen, auch wenn es nur eine *„jugendliche Dummheit“* war. Bei einer Alarmierung der Polizei und anderer Rettungskräfte wird ein Routineprogramm – oftmals unter Beteiligung des SEK – gestartet, weil die Polizei hundertprozentig sichergehen muss, um alle Risiken zu minimieren.

9.1.2 Spezifische Präventionsprogramme

Generell müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Aus- und Fortbildung auf eine veränderte Schüler-Klientel vorbereitet werden. Dabei kann es hilfreich sein, die systemischen Zusammenhänge der Beziehungen in der Schulklasse und Schule und seine Hintergründe wie ungelöste familiäre Konflikte zu verstehen, die immer wieder zu Reinszenierungen und zur Verlagerung des *„Kampffeldes“* in die Schule hineinwirken.

Regelmäßige Schulungen zur Deeskalation für alle Lehrkräfte und Einstimmungen auf Krisenlagen sind notwendig, um sich intensiv mit dem von den Schulministerien entwickelten *„Notfallordnern“* auseinanderzusetzen. Hinzu kommen spezifische Schulungen von Krisenteams.

Mittlerweile existiert eine Reihe von spezifischen Präventionsprogrammen, wie das *„Faustlos-Programm“* von Cierpka (2005) und das Freiburger *„Anti-Gewalt-Training (FAGT)“* von Fröhlich-Gildhoff (2006). Sie bringen Kindergärten, Grund- und weiterführende Schulen in die Lage, zukünftige kriminelle Aktionen rechtzeitig zu verhindern. Durch diese Programme zur Gewaltprävention in Schulen können sehr viele Kinder – vor allem Kinder aus belasteten Familien – erreicht werden. Dabei ist das Ziel, Stigmatisierungsprozesse zu vermeiden. Eine Vielzahl dieser Maßnahmen wurde bereits evaluiert, und es konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen Präventionsansätze zu signifikanten positiven Effekten führen. Präventionskonzepte sind langfristig erfolgreicher

und deutlich kostengünstiger als Interventionsmaßnahmen, wenn schon der Ernstfall eingetreten ist. Es gibt Programme zur Prophylaxe, die an der Förderung von Schutzfaktoren oder an der Verminderung von Risikofaktoren ansetzen.

Folgende *Präventionsmaßnahmen* zielen auf die *Stärkung von Schutzfaktoren* ab (Aronson 2001):

- Stärkung des Selbstbewusstseins
- Vermittlung von Selbstwirksamkeitserleben und Erfolgserlebnissen
- Abbau von Schulangst

Als *Präventionsmaßnahmen zur Verminderung von Risikofaktoren* gelten:

- Zugangskontrolle zu Waffen
- Verbot und Kontrolle von Gewaltdarstellungen
- Verhinderung oder Verminderung von medialen Darstellungen von Amoktaten, um Nachahmungstaten zu verhindern.

Bannenberg (2010b) ist in Bezug auf die Wirksamkeit dieser Maßnahmen eher skeptisch. Ihrer Meinung nach waren die spezifischen Amok-Präventionsmaßnahmen bisher nicht erfolgreich. Erfolg versprechender seien allgemeine Maßnahmen wie die Suizid- oder allgemeine Gewaltprävention gewesen. Zur Klärung dieser Fragen könnte die Arbeitsgruppe um Scheithauer (2008) mit zukünftigen Forschungsergebnissen über Leaking beitragen.

In den USA haben sich jedoch die angewandten Präventionsmaßnahmen schon bewährt. Dies wurde durch den Rückgang von School Shootings bestätigt. Im Vergleich zu den 90er-Jahren starben 2008–2009 deutlich weniger Menschen an US-Schulen (Donner 2011).

Ein ausschließlich *„kompetitives“* Schulsystem stellt Leistung und damit den Lehrplan in den Mittelpunkt und nicht das Kind als Individuum. Die zentrale Botschaft lautet:

„Nicht du selbst bist wichtig, sondern das Ziel, das du erreichen sollst.“

Dies führt zu einer immer größer werdenden *„sozialen Kälte“* und zu einer zunehmenden Dominanz der *„Ellbogengesellschaft“*, die letztlich zu Isolation und Einsamkeit führt und sensible Kinder und Jugendliche überfordert und zu ihrer Marginalisierung beitragen kann. Andererseits kann Schule kein *„Reparaturbetrieb gesellschaftlicher Delinquenzen“* sein. Sie sind aber eine wichtige Instanz für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen.

Eine wichtige Rolle des pädagogischen Auftrags ist dabei die Förderung der Empathie, die Entwicklung eines *„Wir- Gefühls“*, einer Gruppen-Identität und

einer adäquaten Lernatmosphäre. Ein „*Urvertrauen*" gründet in der Erfahrung, erwünscht zu sein und sich auf die Personen „*ohne Wenn und Aber*" verlassen zu können, auf die man existenziell angewiesen ist. Bindungsforscher sprechen hierbei von „*sicherer Bindung*".

Nach Keupp (2010) braucht Lebenskompetenz einen „*Vorrat an Lebenskohärenz*". Dies trägt auch zu einer angemessenen Konfliktfähigkeit bei. In diesen Prozess sollten die Eltern verstärkt einbezogen werden, die selbst in wichtigen sozialen Bereichen oft keine eigene Kompetenzen und soziale Ressourcen entwickelt haben. Erfolg versprechend scheint bislang einzig die „*sensible Beobachtung des Sozial- und Gewaltverhaltens*" gefährdeter oder auffälliger Schüler zu sein. Für den „*Raum Schule*" bedeutet dies eine höhere Kapazität an geschultem Personal, das in der Lage ist, Strategien zur Identifizierung und Lösung der Konflikte in der Schule zu entwickeln und umzusetzen.

Theaterprojekte. Zu einem besseren Verständnis der Gewaltdynamik können auch Theaterprojekte beitragen, die sich mit dem Schul-Amok-Problem beschäftigen (Dössel 2010). In der Zwischenzeit gibt es verschiedene Theaterprojekte zur Schul-Amok-Thematik wie das von Juli Zeh „*Good Morning Boys and Girls*", geschrieben als Auftragswerk für das Schauspielhaus Düsseldorf, oder das Stück „KomA" des „*Jungen Schauspiels Hannover*" nach einer Textvorlage von Volker Schmidt und Georg Staudacher und „*Verloren*" des „*Jungen Schauspielhaus Bochum*" nach einer Collage von Emel Aydogdu. Alle Stücke versuchen, mögliche Anzeichen und Ursachen des Schul-Amoklaufs erkennbar oder zumindest denkbar zu machen.

Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer sollten durch Wahrnehmungsschulungen und Deeskalationstraining befähigt werden, Auffälligkeiten bei Schülern frühzeitig zu erkennen und sich gemeinsam mit dem schulpsychologischen Dienst mit den auffälligen Schülern auseinanderzusetzen. Eventuell notwendige Hausbesuche und Einbeziehung der Eltern erfordert Zeit. Statt populistisch nach Verschärfung von Gesetzen und Verboten zu rufen, sollten neue Wege der „*Inklusion, neue Formen der Ansprache und Anschlussfähigkeit*" (Nassehi 2006) versucht und politisch unterstützt werden.

10 Ausblick und Aufgaben für die Zukunft

Aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters resultiert das Phänomen „Schul-Amok" aus einer Fehlentwicklung junger Menschen, die einen extremen Weg wählen, um ihre seelischen Verletzungen zu bewältigen, indem sie ein Massaker an ihren Mitschülern und Lehrern ausüben. Bei der Analyse ihrer Biographien wird deutlich, dass sie selbst Opfer von Demütigungen und Kränkungen waren. Darum muss das Phänomen „Schul-Amok" in einem gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden. Auch in Zukunft wird es gegen Schul-Amokläufe kein einfaches Rezept geben, denn dies würde voraussetzen, wesentliche Faktoren in unserer Gesellschaft zu verändern. Es kommt jedoch darauf an, weitere Schul-Amoktaten mit ihren monströsen Folgen zu verhindern. Daran müssen sich alle relevanten Institutionen beteiligen:

Kinder- und Jugendpsychiatrie. Ihr Beitrag besteht in Diagnostik und Behandlung auffällig gewordener Kinder und Jugendlicher unter Einbeziehung von Bezugspersonen, insbesondere der Stärkung der Elternkompetenz.

Eltern. Sie müssen ihren Kindern den Weg ins Leben eröffnen, indem sie ihnen ein Urvertrauen vermitteln. Sie müssen Anzeichen für problematische Entwicklungen erkennen und Hilfsangebote rechtzeitig in Anspruch nehmen.

Schule. Sie darf sich nicht nur als Wissensvermittler verstehen, sondern sich verstärkt der Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen und insbesondere der Entwicklung von Empathie widmen.

Schulbehörde. Sie hat die Aufgabe, der Schule die Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, die notwendig sind, ihre gesellschaftsrelevanten Aufgaben zu erfüllen.

Strafverfolger und Justizbehörden. Sie müssen sich verstärkt in Krisenteams einbringen, um rechtzeitig Bedrohungslagen zu erkennen und zu entschärfen.

Politik. Sie hat die Aufgabe, Bildungschancen zu verbessern und die Teilhabe der Jugend am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Medien. Sie müssen sich selbst einem Pressecodex verpflichten, der auch die Opfer vor zusätzlichen Traumatisierungen schützt.

Forschung. Ihre Aufgabe wird es sein, u.a. den Zusammenhang von „*Sexualität und Gewalt*" besser verstehen zu lernen und darzustellen. Ein weiterer Gesichtpunkt ist, die „*Theorie der strukturellen Dissoziation*" auf ihre Nützlichkeit im Hinblick auf das Phänomen „*Schul-Amok*" zu prüfen und neue Behandlungskonzepte daraus abzuleiten.

Alle am Erziehungsprozess Beteiligte. Für sie muss es das Ziel sein, eine Kultur des Hinschauens, des Verständnisses und der Übernahme von Verantwortung zu entwickeln. Sie befähigen Kinder und Jugendliche, Regeln auszuhandeln und einzuhalten, Widersprüche und Andersartigkeiten zu akzeptieren und angemessene Konfliktlösungen zu entwickeln.

Literatur

Abschlussbericht des Expertengremiums Amok Baden- Württemberg (2009) Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen am 11. März. Veröffentlichung am 29.9.2009

Adler L (2000) Amok. Eine Studie. Belleville, München

Adler L (2009) Jugendlicher äußert Mordgedanken. Leere Worte oder läuft er wirklich Amok? INFO Neurologie & Psychiatrie, Vol. 11, Nr. 4, 6–7

Adler L (2010) Amok und School Shooting. In Bronisch Th, Sulz SKD (Hrsg.) Psychotherapie der Aggression. Keine Angst vor Wut. CIP-Medien, München

Alt P-A (2009) Der Teufel als Held. In Bohrer KH, Scheel K (Hrsg.) Heldengedenken. Über das heroische Phantasma. Klett-Cotta, Stuttgart

Arendt H (1970) Macht und Gewalt. Piper, München

Arnold R, Schüßler I (1998) Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

Antonovsky A (1987) Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well. Jossey-Bass, San Francisco

Aronson E (2001) zitiert nach Robertz F, Wickenhäuser R (2007) Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Springer, Heidelberg

Baier D, Pfeiffer Ch (2011) Wenn Opfer nicht zu Täter werden. Beeinflussen Bedingungen der Schulklasse den Zusammenhang von innerfamiliären Gewalterfahrungen und eigener Gewalttäterschaft? Trauma & Gewalt, (5) 1, 6–19

Bannenberg B (2010a) Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh

Bannenberg B (2010b) Amokläufe aus kriminologischer Sicht. Nervenheilkunde 29, 423–429

Barkley RA (1997) Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD-evidence from brain electrical activity. Journal of Neural Transmission 111 (7): 841-864

Barkley RA (2003) Issues in the diagnosis of attention- deficit/hyperactivity disorder in children. Brain Dev 15, 77–83

Bataille G, zitiert nach Wiechens P (1995) Bataille zur Einführung. Junius, Hamburg

Bateson G (1982) Die Ökologie des Geistes. Suhrkamp. Frankfurt a.M.

Baudrillard J (1992) Transparenz des Bösen – ein Essay über extreme Phänomene. Merve Verlag Berlin

Bauer J (2011) Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. Karl Blessing Verlag, München

Baumann Z (2009) Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburger Edition, Hamburg

Baumann Z (2009) Leben als Konsum. Hamburger Edition, Hamburg

Blair RJR (2003) Neurobiological basis of psychopathy. In British Journal of Psychiatry 182, 5–7

Becker J (2005) Kurzschluss. Der Amoklauf von Erfurt und die Zeit danach. Schwartzkopff Buchwerke, Berlin

Blask F (1995) Baudrillard zur Einführung. Junius- Verlag, Hamburg

Böhm T, Kaplan S (2009) Rache. Zur Psychodynamik einer unheimlichen Lust und ihrer Zähmung. psychosozial-Verlag.

Bohnsack F, Leber St (1996) Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Beltz- Reihe Pädagogik, Weinheim

Bohrer KH, Scheel K (Hrsg.) (2009) Heldengedenken. Über das heroische Phantasma. Klett-Cotta, Stuttgart

Bolt F (2005) Junge Menschen stark machen gegen Widrigkeiten und Belastungen. In Pädagogik 4, 31–39

Bondü R, Scheithauer H (2009) School Shootings in Deutschland. Aktuelle Trends zur Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt in deutschen Schulen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 5, 685–701

Boothe B (2011) Das Narrativ. Biographisches Erzählen im psychotherapeutischen Prozess. Schattauer-Verlag, Stuttgart

Bourdieu P (2001) Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Braun A (2002) Den Terror denken. Jean Baudrillard hält ein „Requiem für die Twin Towers“, Süddt. Zeitung 31.1.2002

Brent DA et al. (1993) Personality disorder, personality traits, impulsive violence and completed suicide in adolescents. J Am Acad Child Adolescent Psychiatry; 33, 1080–1086

Bruckner P (1997) Ich leide, also bin ich. Die Krankheit der Moderne. Aufbau, Berlin.

Buber M (1986) Reden über Erziehung. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg

Buber M (1988) Bilder von Gut und Böse. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg

Bude H (2008) Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechte Gesellschaft. Carl Hanser Verlag, München

Bude H, Willisch A (2009) Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburger Edition, Hamburg

Butler J (2006) Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Calkins SD et al. (2007) Biological, behavioral and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behavior problems. In Development and Psychopathology 19, 675–700

Casey BJ, Jones EM, Hare TA (2008) The Adolscent Brain. Ann N Y Acad Sci 1124; 111–126

Christians H (2008) Amok. Geschichte einer Ausbreitung. Aisthetis, Bielefeld

Cierpka M (Hrsg.) (2005) Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Herder, Freiburg

Conrad K (2002) Die beginnende Schizophrenie. Versuch einer Gestaltanalyse des Wahns. Psychiatrie-Verlag, Bonn

Cornell DG (2007) Psychology of the School Shootings. Testimony Presented at the House Judiciary Committee, Oversight Hearing to Examine Youth Culture an Violence. Vortrag am 13.5.1999. In Robertz F: Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Springer, Heidelberg

Cornell DG(1999) The school shooter. A threat assessment perspective. Quantico, Virginia

Csikszentmihalyi M (2005) Das Flow-Erlebnis. Klett-Cotta, Stuttgart

Dambach KE (1998) Mobbing in der Schulklasse. E. Reinhardt-Verlag, München

Davis M (2001) „Die Flammen von New York“. Süddt. Zeitung 7.12.2001

Diagnostische Kriterien für die Posttraumatische Belastungsstörung nach DSM-IV (309.81) (1996)

Dössel Ch (2010) Ausbruch aus der Karaokewelt. Süddt. Zeitung Nr. 83, 13

Donahue E, Schiraldi V, Ziedenberg J (1998) School House Hype School shootings and the real risks kids face in America. Center of Juvenile and Criminal Justice

Donner S (2011) Vor dem Schuss. Die Zeit Nr. 16, 38, 14.4.2011

Drobinski M (2011) Virtueller und echter Terror. Süddt. Zeitung 26.7.2011

Dt. Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie (DGPT) 52. Jahrestagung, September 2001, Dt. Ärzteblatt Jg. 98, Heft 41, Oktober (2001)

Du Bois R (1995) Jugenddelinquenz – Psychodynamik und Zugangsmöglichkeiten. In Günter M (Hrsg) Täter und Opfer. Aktuelle Probleme der Begutachtung und Behandlung in der gerichtlichen Kinder- und Jugendpsychiatrie. Hans Huber Verlag, Bern, Göttingen

Du Bois R, Resch F (Hrsg.) (2005) Klinische Psychotherapie des Jugendalters. Stuttgart, Kohlhammer

Du Bois R (2010) Wie gefährlich sind Jugendliche, die Massenmord in ihren Schulen androhen? Nervenheilkunde 29, 431–435

Eikenbusch G (2005) Was passiert, wenn das Unfassbare passiert ... Mit Katastrophen, existentiellen Krisen und Unglücken in der Schule umgehen. In Pädagogik 4, 6–10

Eißele I (2009) Wie gestört war Tim K? Stern 09.11.2009

Farrington DP, Loeber R (2000) Epidemiology of Juvenile Violence. Child Adolesc Psychiatry Clin N Am 9 (4), 733–748

Faulstich W, Lippert G (Hrsg.) (2001) Medien und Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl. Metzler, Stuttgart

Faulstich W (Hrsg.) (2008) Das Böse heute. Wilhelm Fink-Verlag, München

Faust B (2010) School Shooting. Jugendliche Amokläufer zwischen Anpassung und Exklusion. Psychosozial-Verlag, Gießen

Federn E (1995) Psychoanalytische Bemerkungen über jugendliche Rechtsbrecher. In Günter M (Hrsg) Täter und Opfer. Aktuelle Probleme der Begutachtung und Behandlung in der gerichtlichen Kinder- und Jugendpsychiatrie. Hans Huber Verlag, Bern, Göttingen

Fegert JM, Spröber N, Streeck-Fischer A., Freyberger HJ (2010) Adoleszenzkrisen aus entwicklungspsychologischer und psychiatrischer Sicht. Psychodynamische Psychotherapie; 9, 2–13

Fein RA, Vossekuil B, Pollack WS, Borum R, Modzeleski W, Reddy M (2002) Handreichung zur Einschätzung bedrohlicher Situationen in Schulen (Deutsche Bearbeitung durch Karl Landscheidt). Washington, D.C. United States Secret Service, United States Department of Education

Fine C (2006) Zielorientiertes Integrationsmodell – ein kognitives Therapiemodell für die Behandlung der dissoziativen Identitätsstörung und ihr verwandter Störungen. 100–123. In Nijenhuis ERS, van der Hart O, Steele K (2006) Strukturelle Dissoziation der Persönlichkeitsstruktur, traumatischer Ursprung, phobische Residuen. 47–69. In Reddemann L, Hofmann A, Gast U (Hrsg.) Psychotherapie der dissoziativen Störungen. Thieme, Stuttgart

Foelsch PA, Odom M, Arena H, Krischer MK, Schmeck K, Schlüter-Müller S (2010) Differenzierung zwischen Identitätskrise und Identitätsdiffusion und ihre Bedeutung für die Behandlung. Prax.Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59 418–434

Fonagy P (2003) Towards a developmental understanding of violence. Br J Psychiatry 162, 190–192

Fonagy P et al. (2004) Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart, Klett-Cotta

Fonagy P, Bateman A (2006) Mentalization Based Treatment für Borderline Personality Disorder. Oxford University Press, New York

Fonagy P (2008) Psychoanalyse und Bindungstrauma unter neurobiologischen Aspekten. In Leuzinger-Bohleder M., Roth G, Buchheim A (Hrsg.) Psychoanalyse, Neurobiologie, Trauma. Stuttgart, Schattauer

Fontaine RG, Dodge KA (2006) Real–time decision making and aggressive behavior in youth. A heuristic model of response evaluation and decision (RED). In Aggressive Behavior 32, 604–624

Fox AJ, Levin J (2001) The Will To Kill. Allyn and Bacon, Boston

Fröhlich-Gildhoff K (2006) Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

Fromm E (1996) Anatomie der menschlichen Destruktivität. rororo, Reinbek

Fthenakis WE (Hrsg.) (2004a) Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (5. Aufl.). Herder, Freiburg

Fuchs Th (2008) Zur Phänomenologie des Schmerzgedächtnisses. Sinn und Form, 329–342

Gabriel B, Bodenmann G (2006) Elterliche Kompetenzen und Erziehungskonflikte. Eine ressourcenorientierte Betrachtung von familiären Negativdynamiken. Kindheit und Erziehung 15 (1), 9–18

Gaertner J (2009) Ich bin voller Hass – und das liebe ich. Dokumentarischer Roman aus den Original- Dokumenten zum Attentaten der Columbine Highschool. Eichborn Verlag, Berlin

Gasser U (2011) Die Schmähungen sind wie ein Tatoo – Warum machen sich Schüler gegenseitig im Netz nieder? Die Zeit, 7.4.2011

Geipel I (2004) Für heute reicht's. Amok in Erfurt. Berlin.

Gerlach NM (2006) Mobbing – ein Praxis- und Medienhandbuch. Gewaltakademie Villigst

Goodyer J, Fairchild G (2011) American Journal of Psychiatry April 2011 online

Goetsch M (2002) Tiefer fallen geht nicht (Süddt. Zeitung, 9.8.2002)

Görres A, Rahner K (1982) Das Böse. Wege zu seiner Bewältigung in Psychotherapie und Christentum. Herder, Freiburg, Basel, Wien

Graf A (2002) Schwänzen ohne Ende – Jeder sechste Hauptschüler verweigert regelmäßig den Unterricht (Süddt. Zeitung 27.9.02)

Grafe R (2010) Schießen ist kein Menschenrecht. Der nächste Amoklauf an einer Schule ist nur eine Frage der Zeit. Die Zeit, Nr. 33, 12.8.2010, 11

Gramann H (1999) Die Ästhetisierung des Schreckens in der europäischen Musik des 20. Jahrhunderts. Verlag für systematische Musikwissenschaft, Bonn (1984)

Grimm J (1999) Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, sozialer Effekt. Opladen

Gruen A, Weber D (2001) „Hass in der Seele" – Verstehen, was uns böse macht. Herder, Freiburg

Günter M (2011) Gewalt versteht im Kopf. Klett-Cotta, Stuttgart

Gugel G, Jäger U (1999) Global Handeln für Frieden und Entwicklung. Tübingen

Guntern G (1983) „Systemtherapie“. In Schneider K (Hrsg.) Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen. Junfermann-Verlag Paderborn

Habermas J (1981) Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 und Bd. 2 Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a.M.

Habermas J, Derrida J (2006) Philosophie in Zeiten des Terrors. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg

Hare RD (2000) Eigenschaften von antisozialen Borderline-Patienten und Psychopathen Konsequenzen für das Gesundheitswesen und das Strafrecht. In Kernberg O, Dulz B, Sachsse U (Hrsg.) Handbuch für Borderline-Störungen. Stuttgart, Schattauer, 393–411

Hagan J, Hirschfield P, Shedd C (2002) First and Last Words – Apprehending the Social and Legal Facts of an Urban High School Shootings. Sociological Methods & Research, 218–254.

Harnisch St (2011) Die Opfer des Cyber-Mobbing. Süddeutsche Zeitung 16/17.4.2011

Hauschild Th (2008) Ritual und Gewalt. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Heitmeyer W (2009) Interview zu Winnenden. Zeit online vom 11.3.2009

Henseler H (2000) Narzisstische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstmords. 4. Aufl. Opladen Westdeutscher Verlag

Henseler H (Hrsg.) (1992) Narzisstische Krisen. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt

Herpertz SC et al. (2007) Similar autonomic responsivity in boys with conduct disorder and their fathers. Am Acad Child Adolesc Psychiatry; 466, 535–545

Herpertz SC, Buchheim A (2011) Zur Differentialdiagnose aggressiver Persönlichkeiten Persönlichkeitsstörungen, 15, 17–23

Hilgers M (2006) Scham-Gesichter eines Affekts. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Hirsch M (1998) Opfer als Täter – Über die Perpetuierung der Traumatisierung. Persönlichkeitsstörungen 1, 32–35 (1998)

Hoeve M et al. (2009) The relationship between parenting and delinquency a meta-analysis. J Abnorm Child Psychol; 37, 749–775

Hoffmann H (2001) Ohne Ursachenforschung keine Konfliktlösung. Dt. Ärzteblatt Jg. 98, Heft 46, B 2576–1279

Hoffmann J (2006) Stalking, Springer-Verlag, Berlin

Hoffmann J, Wondrak I (Hrsg.) (2007) Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen. Früherkennung/Risikomanagement/Kriseneinsatz/Nachbetreuung. Frankfurt Verlag für Polizeiwissenschaften,

Hoffmann J, Roshdi K, Robertz F (2009) Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen. Frankfurt a.M., Verlag für Polizeiwissenschaft

Holzhaider H (2010) „Hochkriminell, arrogant, narzisstisch“. Süddt. Zeitung 30.04.2010,

Huck W (2001) Vortrag zur Ausstellung „Wunden der Erinnerung“ – Eine künstlerische Annäherung an das Phänomen „Kindereuthanasie“. Gütersloh (24.1. 2001)

Huck W (2002) Vortrag „Ästhetik und Faszination des Schreckens“ anlässlich der Ausstellung „Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?“, Soest (22.2.2002)

Huck W (2008) Modellprojekt für mediensüchtige und gefährdete Jugendliche. Unveröffentlicht

Huck W (2007) Der Gewaltbegriff. In Heitmeyer W, Hagan J (Hrsg.) Internationales Handbuch der Gewaltforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Huck W (2009) Amok, School Shooting, zielgerichtete Gewalt. Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Heft 3, 43–67

Imbusch (2002) Der Gewaltbegriff. In Heitmeyer W, Hagan J (Hrsg.) Internationales Handbuch der Gewaltforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Juvonen J (2001) School Violence – Prevalence, Fears, and Prevention. Rand Education Issue Papers.

Kasper H (1998) Mobbing in der Schule. Probleme annehmen – Konflikte lösen. Beltz, Weinheim

Kernberg O (Hrsg.) (1978) Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus. Frankfurt Suhrkamp

Keupp H, Ahbe Th, Gmür W, Höfer R, Mitzscherlich BM, Kraus W, Straus F (2008) Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Postmoderne. Rowohlt, Reinbek

Keupp H (2010) Identitäten, befreit von Identitätszwängen, aber verpflichtet zur Identitätsarbeit. Familiendynamik, 16. Jh. Heft 2, S. 100–109

Killingbeck D (2001) The Role of Television News in the Construction of School Violence as a „Moral Panic“. Journal of Criminal Justice and Popular Culture, 186–202.

Kind J (2005) Suizidal. Die Psychoökonomie einer Suche. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht

Kleinman A, Das V, Cock M (Hrsg.) (1997) Social Suffering. Oxford University Press, Oxford

Klewin G, Tillmann K-J (2006) Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem. In Heitmeyer W, Schröttle M. (Hrsg.) Gewalt, Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn Bundeszentrale für politische Bildung, 191–208

Klosinski G (2008) Das Böse unter dem Aspekt der Kindesentwicklung aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In Faulstich W (Hrsg.) (2008) Das Böse heute. Wilhelm Fink-Verlag, München

Koch S (2007) Wie erkennt man School Shooter? In Psychologie heute, 11/2007

Kohlberg L (1996) Die Psychologie der moralischen Entwicklung. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Köhler D, Kursawe J (2003) Amokläufe an Schulen. In Kriminalistik 10 591–597

Kohtes M (1994) Nachtleben. Topographie des Lasters. Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig

Kraemer H (2003) Das Trauma der Gewalt. Wie Gewalt entsteht und sich auswirkt. Psychotraumata und ihre Behandlung. München

Krischer MK, Stippel A, Sewecke K (2007) Persönlichkeitsstörungen im Kindes- und Jugendalter. Forschungsstand und Praxis in der Diagnostik und Psychotherapie. Persönlichkeitsstörungen, 11 187–194

Kultusministerium Baden-Württemberg Verwaltungsvorschrift Gewaltvorfälle, Schadensereignisse an Schule – Verhaltens VwV vom 27.6.2006, Az. 1721.6–7/16

Kurz V (2004) Rational Choice. Frankfurt/New York, Campus-Verlag.

Lahey BB et al. (1999) Developmental epidemiology of the disruptive behaviour disorders. In Quay HC, Hogan AE (eds.) Handbook of Disruptive Behavior Disorders in Childhood and Adolescence. New York Kluwer Academic/Plenum Publishers; 449–447

Landeskriminalamt Nordrhein-Westfahlen Amoktaten – Forschungsüberblick unter besonderer Beachtung jugendlicher Täter im schulischen Kontext, Kriminalistisch-Kriminologische Forschungsstelle, Analysen Nr. 3/2009

Lange T, Grewe W (2002) Amokläufe in der Schule – Allgemeine Überlegungen aus spezifischem Anlass. In Soziale Probleme, Heft Nr. 13, Jhg. 80–101

Langer A, Diehl J (2009) Schutz vor Schulmassakern. Mobbingopfer und Amoktäter. Spiegel Online, 12.03.2009

Langman P (2009) Amok im Kopf. Warum Schüler töten, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Lempp R (2006) Mörderische Fantasien und Wirklichkeit – Die kriminologische Bedeutung der Nebenrealität, Forensische Psychiatrie und Psychotherapie, Heft 3,

Lempp R (2009) Nebenrealitäten. Jugendgewalt aus Zukunftsangst. Verlag für Polizeiwissenschaft

Leuzinger-Bohleber M, Haubl R, Brumlik M (Hg.) (2006) Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog. (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts; Reihe 2 Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 3) Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht

Levin J, Fox JA (2001) Dead Lines – Essays in Murder and Mayhem. Boston Allyn and Bacon.

Lévinas E (1991) Außer sich. Meditationen über Religion und Philosophie. Edition Akzente, Carl Hanser-Verlag, München, Wien

Linehan MM (1996) Dialektisch-behaviorale Therapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung, München CIP-Medien

Lösel F et al. (1999) Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In Opp G et al. (Hrsg.) Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 37–58, Reinhard, München.

Lück M, Strüber D, Roth G (Hrsg) (2005) Psychobiologische Grundlagen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens. Hanse Studien, Band 5, Hanse Wissenschaftskolleg Delmenhorst, Oldenburg, Bis-Verlag

Luig U (2010) Über das Erinnern von Gewalt und die Verarbeitung des Schmerzes am Beispiel von Flüchtlingen und Ex-Kämpferinnen der TPLF. Curare, 33 1 und 2

Luwe-Schleberger G (2005) „Nach der Katastrophe kommt die Krise.“ Wie Lehrer helfen können, kritische Lebenssituationen zu verarbeiten. In Pädagogik 4

Macallair D (2000) School House Hype Two Years after. Center of Juvenile and Criminal Justice

Mc Givern RF et al. (2002) Cognitive efficiency on a match to sample task decreases at the onset of puberty in children. Brain Cogn, 50 73–89

Meidinger HP (2008) in Heise online 22.5.2008

Meier U (2011) Leserbrief Süddt. Zeitung 7./8.5.2011

Meloy JR (1998) The Psychology of Stalking Clinical and Forensic Perspectives. San Diego, AA Academic Press

Meloy JR, Hempel AG, Mohandie K, Shiva AA, Gray BT (2001) Offender and Offense Characteristics of a Nonrandom Sample of Adolescent Mass Murderers. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 490,, 6, 719–728

Meloy JR (2006) Empirical basis and forensic application of affective and predatory violence. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry 40 (6–7): 539–597

Menninger K (1938) Man against Himself. Harcourt Brace, New York

Meuter N (1995) Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricouer. M & P Verlag Wissenschaft und Forschung

Mikos L (2005) Jugendliche und mediale Gewalt. Vordiplomarbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Universität Dresden (unveröffentlicht)

Mikos L (2009) Kritik an der Gewaltforschung. In Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSK) (Hrsg.) tv diskurs Heft 4/09

Milch WE (2002) Narzisstische Krisen. In Bronisch T, Götze P, Schmidtke A, Wolfersdorf M (Hrsg.) Suizidalität. Ursachen, Warnsignale, therapeutische Ansätze. Stuttgart, Schattauer

Milch (2007) zitiert nach Bohrer KH, Scheel K (Hrsg.) Heldengedenken. Über das heroische Phantasma. Klett-Cotta, Stuttgart

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (o.J.) Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Stuttgart

Mitchell S (1995) Aggression and the endangered self. Psychanal Q 62 351–81

Moffitt TE (1993) Adolescence-limited and life course-persistent antisocial behaviour. A developmental view. Psychol Rev, 100, 399–425

Moffitt TE et al. (2002) Males on the life-course-persistent and adolescence – limited antisocial pathways among males and females. Dev Psychopathol; 14, 179–207

Mohandie K (2000) School Violence Threat Management. San Diego Specialized Training Services

Moldenhauer O (2002) in Streitgespräch zwischen Oliver Moldenhauer und Horst Teltschik, Süddt. Zeitung 1.2.2002

Moore MH et al. (2003) Deadly Lessons – Understanding Lethal School Violence. The National Academic Press, Washington, D.C.

Müller JL (2002) Die Neurobiologie gestörter Emotionsregulation. Aggression und „Psychopathy“, DVJJ, 4r. 178, 436–440

Musolff C, Hoffmann J (Hrsg.) (1997) Täterprofile bei Gewaltverbrechen, Springer (2006)

Nassehi A (2000) Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. In Heitmeyer W (Hrsg.) Was hält die Gesellschaft zusammen? edition suhrkamp, Frankfurt a.M.

Neiman S (2004) Das Böse denken – Eine andere Geschichte der Philosophie. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Nassehi A (2006) Der soziologische Diskurs der Moderne. Suhrkamp, Frankfurt a. M

Newman K, Fox C, Roth W, Mehta J, Harding Rampage D (2005) The social roots of School Shootings. New York Basic.

Nijenhuis ERS, van der Hart O, Steele K (2006) Strukturelle Dissoziation der Persönlichkeitsstruktur, traumatischer Ursprung, phobische Residuen. 47–69. In Reddemann L, Hofmann A, Gast U (Hrsg.) Psychotherapie der dissoziativen Störungen. Thieme, Stuttgart

Nijenhuis ERS (2009) Theorie der strukturellen Dissoziation. In van der Hart O, Nijenhuis ERS, Steele R. Das verfolgte Selbst. Strukturelle Dissoziation für die Behandlung chronischer Traumatisierung. Junfermann Verlag

Obleser H (2010) Vortrag zum Geschehen von Winnenden. bkz online vom 8.2.2010

Olweus D (1992) Bullying among schoolchildren Intervention and prevention. In Peters RD, McMahon RJ, Quinsey VL (Eds) Aggression and violence throughout there life span (pp. 100–125). Newbury, CA Sage

Olweus D (2006) Gewalt in der Schule. Huber, Bern

Osterhold G, Eckardt W (1985) Schulschwierigkeiten – auffällige Kinder und Jugendliche zwischen Elternhaus und Schule. Z. system. Ther. 3 (4) 203–208

O'Sullivan E (2008) Zur Verortung des Bösen in der Kinder- und Jugendliteratur. In Faulstich W (Hrsg.) Das Böse heute. Wilhelm Fink-Verlag, München

Palm U (2009) Diskussionsbeitrag auf einer Tagung der Evangelischen Akademie in Bad Voll am 30.09.2009

Pawlik L (2008) School Shootings. Rückblick auf die Grundlagen und die Möglichkeiten der Prävention. Pädiatrie & Pädologie, 6, 27

Peichl J (2008) Die inneren Trauma-Landschaften. Borderline – Ego-State – Täter-Introjekt. Schattauer- Verlag, Stuttgart

Peichl J (2010a) Innere Kritiker, innerer Verfolger und Täterintrojekt. Die Rolle der Introjektion für die Traumaverarbeitung. Trauma & Gewalt 4. Jg. Heft 4 304–314

Peichl J (2010b) Innere Kinder, Täter, Helfer & Co. Ego-State-Therapie des traumatisierten Selbst. Klett-Cotta Stuttgart

Pleyer KH (2003) Parentale Hilflosigkeit, ein systemisches Konstrukt für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit Kindern. Familiendynamik 28 (4), 467–491

Prokop A (2010) Aggression, Scham und metakognitive Fähigkeiten. Zur Mikroanalyse der Kultur der Kontrolle. LIT-Verlag, Münster

Peterman U, Petermann F (2006) Kindheit und Entwicklung. 15 (1), 1–8

Prantl H (2011) Erfüllt von Eifer, getrieben von Wahn. Süddt. Zeitung 27.11.2011

Rauchfleisch U (2011) Lug und Trug der Patienten. Persönlichkeitsstörungen, 15, 87–91

Reemtsma JPh (2002) Die Gewalt spricht nicht. Drei Reden. Reclam, Stuttgart

Reemtsma JPh (2003) Über den Begriff „Handlungsspielräume". 11. Jh. Mittelweg 36, 5–24

Reemtsma JPh (2008a) Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburger Edition, Hamburg

Reemtsma JPh (2008b) Hässliche Wirklichkeit und liebgewordene Illusionen. Süddeutsche Zeitung 25.1.2008

Rentschler R (2010) Resilienz. Am Leben wachsen. Geist & Gehirn 3, 46–50

Resch F, Parzer P, Brunner R (1999) Zur Störung der Persönlichkeitsentwicklung. Persönlichkeitsstölrungen 3, 49–52

Retzer A (2002) Passagen. Systemische Erkundungen. Klett-Cotta, Stuttgart

Reif et al. (2009) zitiert nach Staniloiu A, Markowitsch HJ (2011) Genetische und neuroanatomische Korrelate von antisozialem und kriminellem Verhalten. Persönlichkeitsstörungen – Theorie und Therapie 15(1): 3–16

Rhue M (2000) Ich knall euch ab! Ravensburger Buchverlag, Ravensburg

Richard B, Grünwald J (2008) Charles Manson tanzt auf den Achsen des Bösen im Web 2,0! – Zur Re-Dramatisierung des Bösen in der digitalen medialen Alltagskultur. In Faulstich W (Hrsg.) Das Böse heute. Wilhelm Fink- Verlag, München

Ringel E (Hrsg.) (1969). Selbstmordverhütung. Huber Verlag, Bern

Rizzolatti G, Sinigaglia C (2008) Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. edition unseld, Frankfurt a.M.

Roberts BW, DelVecchio WF (2000) The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age a quantitative review of longitudinal studies. Psychol Bull 1263–25

Robertz FJ (2001) Konflikt-Training mit Kindern und Jugendlichen. Ein Werkbuch für die Ausarbeitung und Anwendung von Trainingsformen zum Umgang mit Gewalt und Aggressivität in Schule und Jugendarbeit. Hamburg (BOD)

Robertz FJ (2004) School Shootings. Über die Relevanz der Fantasie für die Begehung von Mehrfachtötungen durch Jugendliche. Frankfurt/M.

Robertz FJ (2007) Todbringende Fantasien – Amokläufe an Schulen. Gehirn & Geist 06, 28–34

Robertz F, Wickenhäuser R (2007) Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Springer, Heidelberg

Sass H, Wittchen HU, Zaudig M, Houben I (2003) Diagnostische Kriterien DSM-IV-TR. Göttingen, Hogrefe

Schäfer S, Korn S (2004) Mobbing in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) Kinderreport Deutschland 2004. Kopaed, München

Schäfer M, Korn S (2005) Gewalt fängt im Kleinen an. Zur Stabilität von Mobbing zwischen Grund- und weiterführender Schule. In Seiffge-Krenke I (Hrsg.) Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 88–113

Schefold W, Glinka H-J, Giernalczyk Th (Hrsg.) (2008) Krisenerleben und Krisenintervention. Ein narrativer Zugang. Tübingen, 346–348

Scheithauer H, Bondü R, Meixner S, Dele Bull H, Dölitzsch C (2008) Sechs Jahre nach Erfurt – Das Berliner Leaking Projekt. Ein Ansatz zur Prävention von School Shootings und Amokläufen an Schulen. Trauma & Gewalt, 2. Jg. Heft 1, 8–17

Schmeck K, Herpertz SC (2009) Störungen des Sozialverhaltens. In Fegert, Streeck- Fischer, Freyberger (Hrsg.) Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Schattauer, Stuttgart, New York; 503–515

Schmidtke A et al. (2002) Imitation von Amok und Amok-Suizid. In Suizidprophylaxe 29, 97–106

Schneider M (2010) Das Attentat. Kritik der paranoischen Vernunft. Verlag Matthes & Seitz, Berlin

Schulamt für die Stadt Hamm (Hrsg.) (2002) Schulmüde Kinder und Jugendliche – was tun?, Handreichung zur Prävention und Früherkennung

Selvini-Palazolli M, Cirillo S et al. (2007) „Der entzauberte Magier“. Klett-Cotta, Stuttgart (1978)

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Bildung für Berlin (Hrsg.) (2010) Verstehen und Handeln X. Gewaltprävention im Miteinander. Berlin

Sémelin J (2007) Säubern und Vernichten. Die politische Dimension von Massakern und Völkermorden. Hamburger Edition, Hamburg

Sennett R (2000) Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Siedler, Berlin

Sevecke K et al. (2009) The relationship between attention deficit hyperactivity disorder, conduct disorder and psychopathy in adolescent male and female detainees. Behav Sci Law; 27 (4); S. 577–598

Shriver L (2009) Wir müssen über Kevin reden. List, Berlin

Siever LJ (2008) Neurobiology of aggression and violence. American Journal of Psychiatry, 165, 429–42

Simonoff E et al. (2004) Predictors of antisocial personality. Continuities from childhood to adult life. Br J Psychiatry; 184 118–127

Sontag S (2005) Das Leiden anderer betrachten. Fischer, Frankfurt a.M.

Sorg E (2011) Die Lust am Bösen. Warum Gewalt nicht heilbar ist. Nagel & Kimche, im Carl Hanser-Verlag, München

Spitczok von Brisinski I (2009) Schul-Amok – Chancen und Risiken einer breiten Medienberichterstattung. Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Heft 1, 2–5

Spitzer M (2009) Zur Neurobiologie der Adoleszenz. In Fegert JM, Streeck-Fischer A, Freyberger HJ (Hrsg.) Adoleszenzpsychiatrie. Stuttgart, Schattauer-Verlag S. 133–141

Spröber N, Fegert JM (2010) Amoklauf. Und jetzt nehme ich Rache. Nervenheilkunde 29, 442–445

Staniloiu A, Markowitsch HJ (2011) Genetische und neuroanatomische Korrelate von antisozialem und kriminellem Verhalten. Persönlichkeitsstörungen 15: 3–16

Steinhausen H-Ch (2000) Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. 4. Auflage, Urban und Fischer, München Jena

Sterzer P et al. (2007) A structural neural deficit in adolescents with conduct disorder and ist association with lack of empathy. Neuroimage; 37 (2), 335–342

Stimmer F (1987) Zur Psychogenese und Soziogenese narzisstischen Verhaltens. Duncker und Humblot, Berlin

Stompe (2010) Wahnwelten. Vortrag auf der 1. Wiener Herbsttagung für Transkulturelle Psychiatrie am 6.11.2010

Strasser J (2001) Leben oder Überleben. Wider die Zurichtung des Menschen zu einem Element des Marktes. Pendo, Zürich, München

Streeck- Fischer A (2010) Adoleszenz, Aggression und Gewalt. In Bronisch Th, Sulz SKD (Hrsg.) Psychotherapie der Aggression. Keine Angst vor Wut, CIP-Medien, München

Strüber D, Lück M und Roth G (2006) Tatort Gehirn, Gehirn & Geist, Nr. 9, 45–52

Strüber D, Lück M und Roth G (2008) Sex, aggression and impulsive control an integrative account. Neurocase; 14, 93–121

Sutterlüty F (2002) Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Campus, Frankfurt a. M.

Sutterlüty F (2004) Respekt vor den Verlierern schaffen. Süddt. Zeitung 13.2.04

Swenson CC, Henggeler SW (2004) Die multisystemische Therapie. Ein ökologisches Modell zur Behandlung schwerer Verhaltensstörungen bei Jugendlichen. Familiendynamik

Tetzlaff S (2009) Wie Jugendliche heute Helden sehen. In Bohrer und Scheel 813–820

Tietze N (2003) Selbstmordattentate: ein Literaturbericht. Mittelweg 36, 12. Jhrg. 65–76

van der Hart O, Nijenhuis ERS, Steele K (2008) Das verfolgte Selbst. Strukturelle Dissoziation und die Behandlung chronischer Traumatisierung. Jungfermann Verlag, Paderborn

Veckenstedt R, Randjbar S, Vitzthum F, Moritz St (2009) Kognitive Verzerrungen bei schizophrenem Wahn. DNP, 7, 48–51

Vloet TD, Konrad K, Hübner Th, Herpertz S, Herpertz-Dahlmann B (2008) Structural and Functional MRI-Findings in Children and Adolescents with Antisocial Behavior. Behav. Sci. Law 26 99–111

Vollbach A (2007) Delinquenz, Jugendkriminalität und Kindeswohlgefährdung. Ein Beitrag zur Diagnostik und Interventionsplanung. Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie Heft 4, 40–52

Vossekuil B et al. (2002) The final reportand findings of the Safe School Initiative. Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington U.S Secret Service and U.S. Department of Education

Wahl K (2009) Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg

Wahl K, Hees K (2009) Opfer oder Täter? Jugendgewalt- Ursachen und Prävention. München Reinhardt

Waldrich H-P (2007) In blinder Wut. Warum junge Menschen Amok laufen. PapyRossa Verlag, Köln

Weiß RH (2000) Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Hogrefe, Göttingen

Widom CS (1989) „Does Violence Beget Violence?“ A Critical Examination of the Literature. Psychological Bulletin 106, 3–28

Wiechens P (1995) Bataille zur Einführung. Junius, Hamburg

Wolfelt AD (2002) Für Zeiten der Trauer. Wie ich Kindern helfen kann: 100 praktische Anregungen. Stuttgart

Wuketits FM (2010) Wie viel Moral verträgt der Mensch? Eine Provokation. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh